

**اتجاهات حديثه في تطوير مناهج الفلسفة
وتدريس الفلسفة للأطفال**

تأليف

أ.د. / سعاد محمد فتحي محمود

أستاذ بكلية البنات جامعة عين شمس

القاهرة ٢٠٠٤

رقم الإيداع

١٦٧٥٢

الترقيم الدولي I.S.B.N.

977-5723-94-9

حقوق النشر

الطبعة الأولى ٢٠٠٤

جميع الحقوق محفوظة للناشر

ايتراك للنشر والتوزيع

طريق غرب مطار لمانطة عمارة (١٢) شقة (٢) ص.ب : ٥٦٦٢

هليوبوليس غرب - مصر الجديدة

القاهرة ت : ٤١٧٢٧٤٩ فاكس : ٤١٧٢٧٤٩

لا يجوز نشر أى جزء من الكتاب أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع أو نقله على أى نحو أو بأى طريقة سواء كانت إلكترونية أو ميكانيكية أو بخلاف ذلك إلا بموافقة الناشر على هذا كتابة ومقدماتاً .



- إلى روح والدي نضر الله تعالى ثراه وأكرم مثواه .
- إلى أمي عافاها الله تعالى وأسبغ عليها نعمة الصحة والعافية .
- إلى أستاذي الفاضل ...

أ.د. سعيد إسماعيل على

صاحب أول كتاب في تدريس الفلسفة في مصر

حباً وعرفاناً واعتزافاً بفيض عطائهم

تقديم

يعرض هذا الكتاب لبعض الاتجاهات الحديثة فى تطوير مناهج الفلسفة ويضم الكتاب قسمين ، يعرض الأول منها لبعض الرؤى الحديثة فى تطوير مناهج الفلسفة وقد تناولت فى هذا الجزء المحاور الآتية التى تصلح جميعها كأساس لوضع مناهج الفلسفة وهى : الفلسفة التطبيقية ، الفلسفة للأطفال ، التفكير الناقد ، المفاهيم الفلسفية ، القراءة فى المحتوى ، الأخلاق والقيم ، الفلسفة العلمية ، وكل محور من المحاور السابقة يصلح كأساس لوضع مناهج الفلسفة .

ونظرا لأهمية موضوع تدريس الفلسفة للأطفال ، فقد أفرقت الجزء الثانى من هذا الكتاب للكلام عن هذا الموضوع بإفراد وتفصيل .
وآمل فيما قدمت وعرضت من أفكار فى هذا الكتاب أن يجد القارئون بوضع مناهج الفلسفة ما يعينهم على تصحيح النظرة إلى تدريس الفلسفة فى بلادنا .

لقد بذلت الكثير من الوقت والجهد فى إعداد هذه الدراسة فى البحث عن مصادرنا المتنوعة المتفرقة فى جمع مادتها وفى تمحيص وتحليل ودراسة هذه المادة .

وإنى فى النهاية إن كنت أنجزت ما سعت إلى إنجازه وأصبحت فيما عرضت ووقفت فيما عملت فذلك من فضل ربي تعالى وحسن نعمه وعطائه وإن كنت قد وهنت أو قصرت أو أخطأت فلى عبرة وسلوة فيما قاله العماد الأصفهاني:

تقديم

" إنى رأيت أنه لا يكتب إنسانا كتابا فى يومه إلا قال فى غده لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد كذا لكان يُستحسن ، ولو قدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل ، وهذا من أعظم العبر. وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر " .

هذا والله سبحانه وتعالى من وراء القصد .

أ.د. / سعاد محمد فتحى محمود

أستاذ بكلية البنات جامعة عين شمس

القاهرة ٢٠٠٤



اتجاهات حديثة فى تطوير مناهج الفلسفة

*** **

مقدمة:

عالمنا اليوم يعيش فترة تقدم علمى كبير ظهر أثره فى التطبيقات التكنولوجية المتعددة وفى عملية الاتصالات والمعلومات، فأضحى العالم أشبه بقرية صغيرة اختلطت فيها خصوصيات الثقافة وتداخلت فيها النظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وذلك كله بهدف توحيد الحياة البشرية فى كل المجتمعات.

والأمر السابق - على خطورته - يحمل تحدياً كبيراً على عملية التربية التى من أهم واجباتها حفظ خصوصيات المجتمع فى الوقت الذى لا تغلق الباب فيه أمام كل جديد نافع ينفع المجتمع ويثرى ثقافته، والتقدم العلمى الرامح جعل المعارف البشرية تتضاعف كل ثلاث إلى خمس سنوات الأمر الذى يجعل أهمية محتوى المناهج المدرسية تتناقص من سنة إلى أخرى. (١)

ومجتمع العلم والتكنولوجيا يصم الإنسان ببصمة مادية بحتة أبعدته فيها عن مشاعره ووجدانه، فأصبح الإنسان يمتلك عقلانية باردة بعيدة عن العواطف الدفينة.

إن التحديات السابقة تفرض على عملية التربية ضرورة مراجعة مناهجها كى تواجه ثورة المعلومات وتواجه عقلانية العلم الباردة وتحفظ فى نفس الوقت خصوصيات المجتمع وتواكب التقدم العلمى فى كل مجالاته، ومن هنا تأتى أهمية تطوير المناهج التعليمية بما فيها منهج الفلسفة. إن تطوير المناهج يعنى تطوير بناء إنسان المستقبل ليصبح قادراً على الإمساك بدفة التطوير فى جميع مجالات الحياة. (٢)

ومن منطلق عملية تطوير المناهج فإنه يجب النظر فى كل جديد يمكن أن يؤثر العملية التعليمية فى مصر.

وتزخر الأدبيات التربوية المعاصرة بتدفق كبير من الاتجاهات الحديثة فى تدريس الفلسفة، والتي يمكن أن تكون نواة لعملية تطوير مناهج الفلسفة فى بلادنا.

ويشهد تدريس الفلسفة الآن اتجاهان واسعان فى عملية التدريس، الاتجاه الأوربي فى تدريس الفلسفة، والاتجاه الأمريكى فى عملية التدريس ويمر الاتجاه الأمريكى الآن بفترة تقدم كبير ظهر أثره على عملية تدريس الفلسفة، وظهر أثره أيضاً على الاتجاه الأوربي فى عملية التدريس، فقد قامت مؤسسات علمية اختلفت بتدريس الفلسفة فى أمريكا مثل مركز المعلومات الدولية لتدريس الفلسفة فى نيويورك، كما توجد الرابطة الفلسفية الأمريكية التى تتعهد تدريس الفلسفة فى مرحلة ما قبل الكليات وقد تأسست عام ١٩٧٣. وفى عام ١٩٧٦ أقيمت المناظرة الدولية للتفكير الفلسفى فى المدارس، ويوجد الآن الرابطة الأمريكية لمعلمى الفلسفة التى تتبع قيامها إقامة العديد من الصحف والمجلات الفلسفية التى تتعامل مع تدريس الفلسفة فى كل المستويات العمرية من العمر، كما يوجد أيضاً مركز المدارس العالية فى تدريس الفلسفة والذى تأسس عام ١٩٧١ فى جامعة ماسوشوتس، كما يوجد مركز تدريس الفلسفة للأطفال وهو الذى يهتم بتقديم الفلسفة للأطفال فى المدارس الأولية. (٢)

وقد صاحب ظهور المراكز السابقة ظهور اتجاهات حديثة فى مناهج الفلسفة بما تضمنه من تغيير فى المحتوى وطرق وأساليب التدريس والتقويم

وفى ضوء دراسة بعض هذه الاتجاهات أمكن إعداد الموضوع الذى يمكن تقسيمه بحيث يشمل المحاور الآتية :

- ١- المحور الأول : الاهتمام بوظيفية المناهج فى تدريس الفلسفة.
 - ٢- المحور الثانى : الاهتمام بأعداد وتنظيم المحتوى وطرائق التدريس وعمليات التقويم من منطلق وظيفية المناهج.
 - ٣- المحور الثالث : الاهتمام بدور المعلم فى إعداد وتنفيذ المناهج الفلسفية من منطلق وظيفية المناهج.
- وسوف نعرض الأبعاد السابقة فى الآتى:

١- المحور الأول من محاور الكتاب : الاهتمام بوظيفية المناهج فى تدريس الفلسفة :

يقصد بالوظيفية كل ما هو مُعد ليكون وسيلة لتحقيق غايات معينة ^(٤)، ويقصد بالوظيفية فى تدريس الفلسفة كل ما يخدم الطالب ويعود بالنفع على مجتمعه، وكل ما يخدم فهم المادة الدراسية مما يُيسر على الطالب الاستفادة المثلى من المادة، والوظيفية فى تدريس الفلسفة تعنى البعد عن المدخل التاريخى فى تخطيط المنهج والاهتمام بمدخل المشكلات خاصة لطالب المرحلة الثانوية والمرحلة الأولية فى التعليم. ^(٥)

والوظيفية فى تدريس الفلسفة تُستخدم لتحقيق غايات كبيرة أبعد من المقرر ذاته، هذه الغايات تمثل الإجابة عن السؤال المتعلق (ب) لماذا تُعلم الفلسفة فى المدارس، ويمكن تحديد هذه الغايات - التى استخلصت من الأدبيات المختلفة التى كتبت عن تدريس الفلسفة فى أوروبا وأمريكا، كما استخلصتها من الإطلاع على المناهج المختلفة المعدة لتدريس الفلسفة فى بعض الدول فى القارتين السابقتين، ومن الإطلاع على بعض الأبحاث التى

أجريت فى تدريس الفلسفة - فى النقاط الآتية:

- ١- تكوين التفكير الفلسفى لدى الطالب.
 - ٢- تكوين المعنى الحياتى للحياة الذى يعيش به الطالب فى المجتمع.
 - ٣- تكوين الوعي بالذات وفهم قدراتها وأهدافها وما ينبغى أن تتطلع إليه.
 - ٤- تكوين التفكير الناقد والإبداعى عند الطالب.
 - ٥- تكوين الوعي والفهم بالمشكلات الأخلاقية والوعي بالقيم المجتمعية.
 - ٦- تكوين مبدأ وحدة المعرفة.
 - ٧- تكوين الثقافة العلمية التى تسمح لطالب الفلسفة العيش فى مجتمع العلم.
 - ٨- تحقيق فهم أفضل للمحتوى التعليمى فى الفلسفة.
- هذا ومن منطلق الوظيفية وغاياتها السابقة فى تدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية والمرحلة الأولى يتم تناول النقاط الآتية التى تمثل كلها اتجاهات حديثة فى مناهج الفلسفة، والتى تهدف كلها إلى تحقيق الغايات السابقة :

- ١- الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٢- الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٣- التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٤- المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٥- القراءة فى المحتوى كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٦- الأخلاق والقيم كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

٧- الفلسفة العلمية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

وسوف ننهي كلامنا في هذا المحور بعرض مختصر لتدريس الفلسفة في بعضى دول العالم.

١. الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة *Applied Phil* ^(١)

قد يكون من المجدى لبيان مفهوم الفلسفة التطبيقية أن نميز بينه وبين مفهوم الفلسفة المجردة *Pure Phil* والتي يقصد بها السعى المستمر المنهجى للكشف عن الحقيقة من أجل الحقيقة ذاتها، وتضم كل ما يُدرس في أقسام الفلسفة في الجامعات المختلفة، ويفرض هذا السعى أن تكون الفلسفة غاية في حد ذاتها، فهي علم مُستقل له طرائقه الخاصة به وله معياره الخاص من الصدق ^(٢)، والفلسفة في سعيها هذا توجه الفيلسوف والمفكر والدارس وجهة عقلانية يهتم فيها بالعقل بما يقتضى من طرائق مميزة في البحث دون الاهتمام بالسلوك، فالفلسفات المختلفة وإن كانت تعطينا نظرات هامة حول الإمكانات الإنسانية إلا أنها تدع أمر المفاضلة والخيار بينها إلى الإنسان الذى له مطلق الحرية فى أن يختار ما يشاء. ^(٣)

وتهتم الفلسفة التطبيقية بضرورة أن ترتبط الفلسفة بحياة الناس والطلاب الدارسين وتكون وثيقة الصلة بمشكلاتهم الحياتية وتساؤلاتهم اليومية، فلن يفيد الإنسان العادى أو الطالب ذلك القدر الكبير من الفلسفة النظرية المجردة فهو فى احتياج أشد لأن يتعلم كيف يكون إنساناً فى المجتمع الذى يعيش فيه وكيف يتصرف أمام كافة المواقف والمشكلات

الحياتية التى تواجهه، ومن ثم فالفلسفة التطبيقية يُقصد بها البحث عن الإجابات الفلسفية التى تتطلبها جماعة تعيش فى مجتمع معين، ولما كانت الفلسفة بصفة عامة محاولة لصنع المعنى لقضايا وأمور الإنسان فى عالمه، فإن الفلسفة التطبيقية تبغى الارتباط بالواقع الحى المعاش والارتباط بالحس العام المشترك الموجود فى مجتمع الطالب، وتحاول الفلسفة التطبيقية بكل أعمالها تكوين هذا المنظار عند الطالب الدارس، ومن ثم فليس من المهم فى الفلسفة التطبيقية أن نزيد حظ الطالب من المعرفة الفلسفية، بل الأهم أن نعلم الطالب كيف يكون إنساناً فى مجتمعه وكيف يحق له أن يعيش، فتصبح الفلسفة هنا نشاطاً وفعلاً وليست مجرد جسم من المعلومات، فما نعلمه عن الفلسفة أقل بكثير فى الأهمية عن فعل التفلسف^(٩)، ولذلك فقد ارتبط مفهوم لفلسفة التطبيقية بكلمة الفعل *Action* أو الفلسفة فى حال العمل *Phil , At Work* فيحاول اقتياد الأفراد إلى أنفسهم وذواتهم فيجعل الطلاب يفكرون بذواتهم فى كيفية المعيشة فى مجتمعهم ويجعلهم يناقشون مناقشة عقلانية المشكلات والمسائل الأخلاقية التى تُثير وجهات نظر متعددة مثل مشكلة منع الحمل، الإجهاض القتل من أجل الرحمة، الإدمان، كما تهتم الفلسفة التطبيقية بضرورة النظرة الناقدة فى مختلف المعتقدات والأيدولوجيات الدينية و السياسة.

وهكذا فالفلسفة التطبيقية فى جوهرها هى تفكير الفرد بذاته فى كل ما يهم الفرد والمجتمع على السواء، ولذلك فمن المهم فى الفلسفة التطبيقية أن يصل الطالب إلى الافتراضات الأولى التى تكون وراء سلوكهم وعملهم فى شتى مجالات الحياة، ومن المهم أن يفحص الطلاب كافة الآراء والمتضمنات

التي تتجم عن هذه الافتراضات، وأن يفحصوا كافة الاعتبارات المنطقية المتعلقة باقتراحاتهم، فمثل هذا الفحص من شأنه أن يكون عادات العقل التي تعد مدخلاً ثرياً للفكر والسلوك وأى بضئ اتجاهات الطلاب الأخلاقية ويضئ طموحاتهم وقراراتهم. والفلسفة التطبيقية تبغى فى كل أعمالها تكوين العقلية الناقدة عند الطلاب، كما تبغى الانفتاح على كافة العلوم والمواد الأخرى بما يتيح تحقيق مبدأ وحدة المعرفة، فطبيعة الفلسفة التطبيقية طبيعة متداخلة متشابكة مع شتى جوانب الخبرة فى الحياة.

ويرى أصحاب مفهوم الفلسفة التطبيقية أن الفلسفة هنا فعل فى مقدور كل طالب القيام به، فإذا ما أردنا تشجيع العقلانية بين الناس، وإذا ما أردنا تفكيرهم الذاتى فى مسائل الحياة المتعددة، وإذا ما أردنا بناء مجتمع ديمقراطى سليم، ينبغى أن يكون الاهتمام بمفهوم الفلسفة التطبيقية عند تعليم مادة الفلسفة فى المستويين الأول فى المرحلة الثانوية والثانى فى المرحلة الجامعية.

ويرى أصحاب مفهوم الفلسفة التطبيقية أن التقدم الحادث فى مجال الفلسفة النظرية لم يقابله تقدم حادث فى مجال الفلسفة التطبيقية، ومن ثم فالحاجة ماسة لتطبيق الفلسفة، وينبغى أن يكون لدينا توسع سريع فى مفهوم الفلسفة التطبيقية يتمثل ويتفوق على التوسع الحادث فى مجال الفلسفة النظرية. (١٠)

ومن المنطلق السابق كله يمكن تحديد غايات الفلسفة التطبيقية الآتى :

١- تكوين التفكير الفلسفى الذى يستخدم لفحص وتمحيص الفلسفة النظرية وذلك عن طريق فحص السلوكيات والأخلاقيات التى تعد

- بمثابة التطبيق العملى للفلسفة النظرية.
- ٢- تربية الطلاب تربية أخلاقية تسمح لهم بالعيش السليم فى المجتمع الذى يعيشون فيه.
- ٣- دفع الطالب للتفلسف عن طريق قيامهم بالفلسفة فى حال العمل.
- ٤- الانفتاح على جميع جوانب الخبرة فى كافة العلوم الأخرى بما يحقق مبدأ وحدة المعرفة.
- ٥- تكوين العقلية الناقدة عند الطلاب.

٢. تدريس الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

يثير عنوان هذا الاتجاه فى تدريس الفلسفة عدة تساؤلات :

كيف نجمع الفلسفة التى هى موضوع مجرد ومعقد مع الطفل اليافع قليل الخبرة ؟ وهل الانسجام قائم ومستمر بين الطفولة والفلسفة ؟ وهل فى مقدور الطفل أن يتفلسف ؟ وإذا كان فى مقدوره التفلسف أليس فى ذلك افتراء واعتداء على براءة الطفل وطفولته ؟

يرى أصحاب هذا الاتجاه *Lipman* أن الفلسفة عمل كل فرد ولا ترتبط بعمر معين أو زمن معين، وكثيراً ما تستثير أحداث الحياة المختلفة ذهن الفرد فيسأل أسئلة فلسفية متنوعة، ومن ثم فيمكن للطفل أن يثير وي طرح بعض الأسئلة الفلسفية التى تثير وأثارت مناقشات جدلية مختلفة بين الفلاسفة ولعل خبراتنا مع أولادنا الصغار - كما أرى - فى عملية تربيتهم خير دليل وشاهد على ذلك. والعمل الفلسفى له أسلوبه الخاص به، فالأسلوب شرط لا غنى عنه لهذا العمل، وإذا وجد هذا الأسلوب فإنه يأخذ مكانته على قدم المساواة مع جميع الأعمال الفلسفية التى قدمها الفلاسفة ^(١١)، وإثارة الطفل

لأسئلة الفلسفة خير دليل على أنه يمتلك بالفعل أسلوبه الفلسفى الخاص به، وتعهد هذا الأسلوب بالرعاية والاهتمام أمر ضرورى تفرضه عملية تربية الطفل، وإذا لم يتعهد هذا الأسلوب بكل ما ينميه ويغذيه تلاشى مع مرور الزمن، وقد أثبتت الأبحاث المختلفة التى أجريت فى حوالى أربعة آلاف مدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى حوالى خمسون دولة أجنبية وعربية من دول العالم، نجاح هذه الفكرة وإتيانها بنتائج طيبة إيجابية على الطفل^(١٢)، وهذا يحتم أن يتحول السؤال عن: هل الطفولة والفلسفة يجتمعان إلى كيف نشارك الطفل فى التفلسف، وماذا نقدم له ليتفلسف. (١٣)

ولا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال تقديم تاريخ الفكر الفلسفى المعروف فى الدراسة الأكاديمية فى أقسام الفلسفة بالجامعات، ولكن تقديم معيار منطقى يحكم عملية تفكيرهم ويوجههم الوجهة السليمة، كما لا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال الاهتمام بعقل الطفل فقط، ولكن الاهتمام بكل أوجه ومكونات الإنسان، فالإنسان عقل وقلب وهما الركيزتان الأساسيتان لعملية سلوكه، وتقديم الفلسفة للأطفال لا يفصل التفكير عن المشاعر، ولا يفصل العقل عن القلب فهو يهتم بكلاهما، ولا يخفى أن فى هذا الاهتمام سد للثغرة التى فرضها مجتمع العلم والتكنولوجيا، الأمر الذى يجعل فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال حماية من اللإنسانية وحماية من العقلانية الباردة وبنأ للعواطف الحارة فى ذوات الأطفال الأمر الذى جعل *Matens Ek Kehard* يميل إلى تعظيم هذا اللون من التربية. (١٤)

ولا يعنى تدريس الفلسفة للأطفال تدريس لون معين من ألوان الفلسفة سواء كانت أمريكية أم إنجليزية أم إسلامية، ف وراء هذه الكثرة من الفلسفات

أسلوب واحد يميز الفلسفة عن غيرها من المواد الأخرى، ومن ثم فالبرامج كلها تهتم بالطريقة الفلسفية أو الأسلوب الفلسفى أكثر من اهتمامها بفلسفة معينة.

إن نشاط فعل الفلسفة مع الأطفال ليس نشاطاً جديداً، ففي العصور الوسطى كان الأطفال فى سن المراهقة يدرسون المنطق وقواعد التفكير السليم، وكان اهتمامهم بالمنطق يقوم على أساس فرضية أن تعليم المنطق أمر مجدى للطلاب إذا ما أردنا أن يفكروا فى مختلف أوجه الحياة بدقة وعمق، لكن سرعان ما تلاشى هذا الاهتمام من المدارس حتى عام ٧٠، حيث استخدمت الفلسفة مرة أخرى كأداة تساعد الأطفال على أن يكونوا أكثر نقداً وأكثر إبداعاً وأكثر وعياً بالحياة. (١٥)

ومن ثم فإذا كان هذا التدريس وسيلة فعالة فى تدعيم وتعزيز تعلم الأطفال، فإنه يجب أن يعنون ذاته كهدف طيب للتربية، خاصة وأن الأبحاث المختلفة أثبتت فعالية هذا التعليم، فالطفل فضلاً عن تحسن تحصيله الأكاديمى فقد زاد تقديره الذاتى لذاته، وزادت يقظته الذاتية وضبطه لذاته، وهى أمور لها مردودها الطيب على التحصيل الأكاديمى للطفل، فقد أثبتت أبحاث لين جونز ١٩٨٦ وغيره إلى أن مشاعر الطفل عن ذاته وفكرته عن ذاته تؤثر بالإيجاب والسلب على تحصيله الأكاديمى. (١٦)

ونظراً لنجاح هذا اللون من التربية، فقد أنشأت مؤسسات مختلفة تعنى به ومنها مركز تعليم الأطفال الفلسفة فى مونت كلير بأمريكا، ومركز تعليم الأطفال الفلسفة فى نيوجرسى، والمؤسسة الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال، ومركز Dans فى هاواى، ومركز Aulu بأمريكا، هذا غير الاهتمام المتزايد الذى ظهر فى إنجلترا وألمانيا وفرنسا واليابان والهند وباكستان.

هذا وقد تحدت غايات تدريس الفلسفة للأطفال فى الآتى : (١٧)

*** تحسين قدرات التفكير عند الأطفال وتنمية التفكير الفلسفى لديهم :**

وجد ليبمان أن الطفل فى المدرسة الابتدائية الأمريكية يعانى من صعوبات تفكيرية كثيرة، فالطفل يختلط لديه الاهتمام بالهدف والسبب، والطفل لا يميز بين التبرير والتفسير، والطفل تعوزه القدرة على التمييز بين السبب والنتيجة ومعرفة الارتباطات بينهما ومعرفة الارتباطات بين الجزء والكل، وفضلاً عن ذلك فالطفل يجد صعوبة فى اشتقاق الاستنتاجات ووضع الاستدلالات المنطقية، كما يجد صعوبة فى الاستدلال من البراهين والدلائل، وتتترك هذه الصعوبات بلا شك أثرها على تحصيل الطفل فى المواد الدراسية المختلفة، ويرى ليبمان أن الطفل بدراسته برامج الفلسفة للأطفال استطاع أن يمارس عمليات استدلالية مختلفة قضى بها على الصعوبات السابقة التى كان يواجهها.

*** تنمية التفكير الإبداعى عند الطفل:**

رأى ليبمان أن المنطق والإبداع يسيران فى خط واحد، ولا نكون مغاليين - والكلام لليمان - إذا ذكرنا أن نمو الطفل العقلى يعتمد على إثارة خياله وإبداعه، فالطفل ما لم يستطع أن يتخيل كيف تكون الأشياء وكيف سيكون هو نفسه، فإنه يكون من الصعب علينا أن نضع له غايات أو أهداف تجاه نموه، هذا ودراسة الاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط غير صحيحة من التفكير تعين فى تنمية التفكير الإبتكارى عند الطفل، وكما يرى ليبمان فإن الطفل يحتاج إلى استثارة قواه المنطقية والإبتكارية.

*** نمو الوعي والفهم الأخلاقي :**

يرى ليبمان أن تعليم الفلسفة للأطفال لا يعنى تعليمهم أخلاقاً معينة أو مبادئ أخلاقية معينة، وإنما يعنى التركيز على المدخل الفلسفى للأخلاق، كما يعنى التركيز على منهجية البحث أكثر من كونه يركز على مبادئ أو قواعد أخلاقية تخص الكبار، ويعتقد ليبمان أن مساعدة الطفل على إتقان عمليات التفكير المنطقى واستخدامه فى مناقشة موضوعات واقعية اجتماعية وسياسية وحياتية مختلفة، إنما يعاون بقدر كبير فى حل المشكلات الإنسانية بما فيها من مشكلات أخلاقية، كما يساعد فى تأصيل عمليات التفكير المنطقى عند الأطفال، والمهم فى ذلك كله ممارسة البحث والفحص أكثر من تلقين الأطفال مبادئ أخلاقية معينة.

*** النمو الذاتى والنمو فى العلاقات الشخصية :**

لتعليم الفلسفة للأطفال ميزة كبيرة تتضح فى ترقية الاتصال الذاتى بالنفس والاتصال الخارجى بالآخرين، فالمناقشة الفلسفية تعزز وترقى وعى الطفل بذاته وذوات الآخرين واهتماماتهم ومعتقداتهم، وهذا كله يزيد من الحساسية أو الشعور عند الطفل، فالطفل ما لم تكن لديه بعض النظرات عن طبيعة الأفراد الذين سوف يشاركونهم معيشتهم، لن يكون قادراً على الوصول إلى أحكام بالنسبة لهم، هذا وليس من الخير أن تعلم الطفل القواعد الاجتماعية ما لم يكن على وعى بنفسه وبالآخرين، فتنمية الحساسية للعلاقات الشخصية مطلب أساسى للنمو الاجتماعى للطفل.

٣. التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

التفكير بدون منازع أجل نعمه ينعم بها الله تعالى على عباده المفكرين، وقد حثنا الله تعالى على أعمال العقل والتفكير في كافة أمور حياتنا، فانه تعالى يقول في كتابه الكريم ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ﴾ (الروم آية : ٨) يقول عز وجل ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (ال عمران آية ١٩١) والتفكير هدف سامى تسعى إليه عملية التربية بكل أبعادها، فلا شك أن من أهم وظائف المجالات التربوية، وفي مقدمتها المناهج تقديم أشكال معينة من التفكير والمعلومات يعتقد أنها هامة وضرورية لنمو الطالب في مختلف مراحلهم. (١٨)

ومن هنا فقد أضحت مهمة المناهج والكتب المدرسية بالدرجة الأولى مساعدة المتعلم بعرض المعلومات عرضاً فعالاً يتحدى عقله ويثير نشاطه ويؤجج فعاليته ولعل المشكلة الحقيقية التى تجابه المعلمين هى تعليم الطلاب كيف يفكرون، فمازال المعلمون يتعثرون فى تنمية التفكير عند طلابهم، ومازالت الحاجة قائمة وماسة إلى استراتيجيات تعليم تساعد المعلم فى تحقيق هذا الهدف. (١٩)

هذا وتعليم التفكير كهدف تربوى لا يتم تلقائياً من مجرد تعليم أى مادة دراسية، فتحقيق الهدف يظل رهناً بالجهود المقصودة الموجهة إليه، فالتفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو من فراغ، بل لأبد له من المناخ الذى يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته.

والكتابات حول التفكير الناقد كثيرة ومتعددة، مما يتعدد حصرها فى هذه الدراسة، لذا نعرض بعضاً من تعريفات التفكير الناقد دون حصرها

على الإطلاق، يشير فؤاد أبو حطب إلى أن التفكير الناقد عملية تقييمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامى فى عملية التفكير، ولهذا تعتبر خاتمة لعمليات التذكر والمعرفة والفهم والاستنتاج، والتفكير الناقد باعتباره عملية تقييمية تحدده خاصية أنه عملية معيارية أو عملية تتم فى ضوء محكات معينة، قد تكون محك الذاتية أو محك الخبرة أو المحكات الخارجية. (٢٠)

ويشير سيد خلق الله إلى أن التفكير الناقد يعنى إخضاع المعلومات التى لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها. (٢١)

ويشير إبراهيم وجيه إلى أن التفكير الناقد يمثل صورة التفكير التى تعمل عندما يطلب من الفرد الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو تقديم رأى. (٢٢)

ويرى اللقائى أن للتفكير الناقد وظيفة تقييمية تتطلب مهارات معينة فى التفكير المنطقى ومعرفة كثير من سمات الشخصية، وهو يعتمد على التوصل إلى ما هو صحيح أو وثيق الصلة بالموضوع وإصدار الأحكام ووزن قيم الأدلة. (٢٣)

ويشير باركر إلى أن التفكير الناقد هو اتخاذ القرار الجيد المدروس بتأن لرفض أو قبول أو تعليق الحكم على شىء ما، ولهذا فقد ارتبط مصطلح التفكير الناقد بمصطلح الغرضية والمنطق والتوجه بالهدف، وقد أطلق عليه التفكير الموجه لأنه يستهدف استخلاص نتيجة محددة مرغوبة، هذا ويربط فيشر وبلن بين التفكير الناقد وبين القدرة على الاستدلال والمنطق والقدرة على تمحيص المناقشات وتحديد الافتراضات وراء الأقوال والأفعال. (٢٤)

وقد عرف أنيس التفكير الناقد بأنه التقويم الصحيح للعبارات أو القضايا وقد حدد أنيس المفكر الناقد بأنه هو الذى يتصف بالكفاءة فى الحكم على المعنى المنطقى للجمل والعبارات من خلال مظاهر إجرائية ذكرها. (٢٥)

وقد حدد أرنست التفكير الناقد بأنه محاولة كشف الاستنتاجات الخاطئة أو أخطاء العمليات المنطقية (٢٦)، ويرى فتحي جروان أن التفكير الناقد مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات فى عدد غير محدود من المواقف والأوضاع وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة. (٢٧)

هذا وقد وضع روبرت أنيس أهداف برنامج دراسى لتعليم التفكير الناقد وذلك بعد أن وضع تعريفاً عاماً للتفكير الناقد تحدد بأنه تفكير تأملى عقلانى يركز على تقرير ماذا نفعل أو نعتقد، ويتضمن التفكير الناقد وفقاً لهذا التعريف مجموعة من التوجهات ومجموعة من القدرات، وتتمثل التوجهات فى البحث عن صياغة واضحة للسؤال أو الموضوع، البحث عن الأسباب، محاولة أن يكون المرء محيطاً بالمعلومات المتعلقة بالموضوع، استخدام المصادر الموثوق بها، أخذ الموقف الكلى فى الاعتبار، الصلة بالموضوع عدم التخلّى عن الاهتمام الأصلى مع تقدم التفكير، البحث عن بدائل، أن يأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر الأخرى، أن يناقش من منظور يختلف مع وجهة نظره، تعليق الحكم عندما لا تتوافر الأدلة والأسباب.

أما مجموعة القدرات فتتحدد فى التركيز على الموضوع، تحليل القضايا، سؤال وإجابة لاستثارة الراى الآخر، يحكم على مصداقية مصدر ومحكاته، الاستدلال، صياغة أحكام قيمية - تحديد المصطلحات - تحديد

المشكلات - اتخاذ القرار - التفاعل مع الآخرين. (٢٨)

وقد تكلم ريتشارد بول عن المنحى الوجداني للتفكير الناقد وهو منحى يمثل مجموعة من الصفات الوجدانية الملازمة للصفات العقلية للمفكر الناقد وهى الاستقلال العقلى، حب الاستطلاع، الشجاعة الفكرية، التواضع الفكرى، التعاطف الفكرى، النزاهة العقلية، المثابرة العقلية، الإيمان بالعقل، العدالة الفكرية، ونادى ريتشارد بضرورة تدريس هذه الأبعاد أو الصفات الوجدانية جنباً إلى جنب مع الصفات العقلية. (٢٩)

هذا والتفكير الناقد كأساس لوضع المناهج فى الفلسفة فضلاً عن قيمته فى تسليح الطالب بالعقلية الناقدة، فهو مطلب ملح وضرورى فى عصرنا هذا، والفلسفة فى علاقتها بالتفكير الناقد نجد أن الفلسفة هى الفرع الوحيد من المعرفة الذى يتخذ من التفكير موضوعاً ومنهجاً فى آن واحد، ومن ثم فليس هناك فرع من فروع المعرفة أكثر تعلقاً بالتفكير من الفلسفة، والفلسفة تقوم على الاستدلال الذى هو الاستنتاج المنظم للمعلومات وفقاً لقواعد المنطق، وذلك فى شكل الحجج والبراهين أو سلاسل من القضايا التى تقدم للبرهنة على صدق إدعاء معين، والفلسفة تفكير ناقد، والفلسفة تقدم محكات للحكم على نوعية التفكير، والفلسفة وجهة للنظر.. فعند فحص الأفكار الفلسفية يرى الأفراد المختلفين عناصر مختلفة عن الموضوع اعتماداً على موضعهم الآن، والفلسفة حوار يهدف إلى الوصول إلى الحقيقة ويتضمن تقديم الأدلة وتحليلها والاستدلال المنطقى وتحديد المسلمات والمتربتات وكل ما سبق لن يتم ما لم يقم الفرد بالتفكير الناقد.

هذا ويمكن تحديد الغايات العامة للمناهج القائمة على التفكير الناقد فى

الفلسفة فى الآتى :

إكساب الطلاب المهارات الحقيقية الفعالة فى التفكير والقدرة على المشاركة الناقدة فى المناقشات الفلسفية، وتوجيه الطلاب إلى أن يُعبّروا عن وجهات نظرهم ويدافعوا عنها بحجج قوية واضحة، وإكساب الطالب السمات الوجدانية المصاحبة والضرورية للتفكير الناقد.

٤. المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

للمفاهيم أهمية كبيرة مع مادة الفلسفة، فهي تعد واحدة من أهم جوانب التعلم في الفلسفة لأنها تعتبر بمثابة مفاتيح للتفكير الفلسفي، ومن ثم فإن أي ليس أو غموض فيها يعد سبباً في تعثر فهم الفلسفة كمادة دراسية.

والفلسفة شأنها شأن أي مادة دراسية أخرى لها مفاهيمها الخاصة بها والتي تستخدم للدلالة على معنى محدد وتتطلب ضرورة الالتزام بها، ويقصد بالمفهوم في الفلسفة تصور للخصائص المشتركة بين وجهات النظر المختلفة المرتبطة بوحدة من المشكلات الفلسفية التي يتم التعبير عنها بالفاظ محددة مثل مفهوم العدالة والإلزام والحرية والجبرية، فالمفهوم يمثل مجموعة من المعلومات المنظمة عن خصائص أشياء أو حوادث أو عمليات تجعل أي شيء خاص أو صنف من أشياء خاصة يرتبط بالشئ أو الصنف نفسه ويختلف عن أشياء أخرى وأصناف أخرى. (٣٠)

ويُنظر باير إلى المفهوم على أنه صورة عقلية لشئ ما.. كان يكون موضوعاً محسوساً أو نمطاً من السلوك أو فكرة مجردة، ولهذه الصورة جانبان أساسيان هما المكونات الفردية للمفهوم، وعلاقات هذه المكونات بعضها البعض وعلاقتها بالكل. (٣١)

وإذا كان تعلم المفاهيم الفلسفية يسهم في فهم وتعلم الفلسفة كمادة دراسية، فهو أيضاً يسهم في تعلم مجموعة المفاهيم التي يجدها الطالب في المواد الدراسية الأخرى وذلك باعتبار أن هذه المواد مبنية في الأساس على مجموعة من التصورات الفلسفية، وتعلم المفاهيم الفلسفية فضلاً عن أنه ينمي في المتعلم مجموعة من القدرات مثل القدرة على التحليل والتفسير وإدراك

العلاقات والمقارنة والتصنيف، فهو أيضاً يقلل من اللفظية ويحقق الوظيفية ويساعد على ربط المواد الدراسية بعضها ببعض فيحقق بذلك مفهوم التكامل المعرفي أو وحدة المعرفة.

ويتطلب التخطيط للمنهج القائم على المفاهيم الفلسفية ضرورة بناء المنهج بناءً متتابعاً يراعى فيه الخبرات التعليمية السابقة للطالب عن المفاهيم حتى يمكن تعديل الفهم الخاطئ فيها، وإضافة المفاهيم الجديدة إليها، كما يتطلب أيضاً التدرج بالمفاهيم فينتقل بالطالب من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة. (٣٢)

٥. القراءة في المحتوى كآساس لوضع مناهج الفلسفة:

نظراً لأهمية القراءة فقد كانت أول أمر للرسول الكريم كرر الله تعالى فيه الأمر بالقراءة، وقرن القراءة فيه بالعلم والمعرفة، فالأمر الإلهي - أقرأ - كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة ومفتاح الدين القراءة، فمنها تأتي جميع الخيرات. (٣٣)

ورغم اختلاف رؤى المتخصصين للقراءة، فلا بد من النظر إليها على أنها مهارة لا غنى عنها في أي محتوى تعليمي، وهي مهارة لا ترتبط بمحتوى معين، وليس تعليمها حكراً على معلمي اللغة وحدهم، ولكن كل المعلمين يسهم بنصيب في صقل مهارات القراءة لدى المتعلمين، ومن هنا تكون أهمية القراءة وفداحة التهاون في اكتساب المتعلمين إياها. (٣٤)

وإذا كانت نسبة ارتقاء عقل الإنسان وثقافته وحياته تتوقف على كمية المقروء، فهي أيضاً تتوقف على أسلوب القراءة نفسه وطريقة استغلاله

كوسيلة لهذا الارتقاء، ومن ثم فإن ما يتعين أن نهتم به ليس هو ماذا يقرأ طلابنا، ولكن ما إذا كانوا يقرءون بالمفهوم الحقيقي لمصطلح القراءة^(٣٥)، والقراءة عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا ونشاط يحتوى كل أنماط التفكير والتحليل والتعليل وحل المشكلات والتقويم.^(٣٦)

هذا والقراءة فى صلتها بالمراحل التعليمية المتعددة، تعد أساس التعلم الفعال فى كل المواد الدراسية، وذلك لصلتها بكل مادة دراسية على حده، فمن المسلم به أن المواد الدراسية تعتمد أساساً على عملية القراءة لدرجة أن النجاح فيها يعد الأساس للنجاح فى العمل المدرسى كله، فالقراءة البوابة الرئيسة لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الطلاب القراءة تعليماً جيداً، فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم فى سنوات الدراسة^(٣٧)، لذلك فإن تنمية مهارات القراءة يجب أن تكون إحدى المسؤوليات الهامة التى لا بد أن يضطلع بها المعلم بصفة عامة ومعلم الفلسفة بصفة خاصة، ولا يمكن - فى تقديرى - أن تتحدد طريقة تعليم القراءة فى المحتوى الفلسفى بمنأى عن طبيعة الفلسفة كمادة دراسية، فالمواد التعليمية فى كل مجال من مجالات المحتوى لها شكلها التنظيمى الخاص بها ولها مصطلحاتها الفنية وأسلوبها الكتابى المميز.^(٣٨)

والفلسفة كفرع من فروع المعرفة لها شكلها التنظيمى الخاص بها ولها مصطلحاتها الفنية وأسلوبها الكتابى المميز، الأمر الذى يفرض وجود مهارات قرائية معينة تختص بها الفلسفة عن غيرها من المواد الأخرى.

والقراءة فى المحتوى الفلسفى لا تقصد بها مجرد التعرف على الكلمات ونطقها واستظهارها، ولكن المقصود بالقراءة هنا القراءة الفعالة التى تؤدى

إلى فهم ما يُقرأ عن طريق القيام بعمليات التفكير المختلفة، فالفرد عندما يقرأ يُثير العقل ليقوم بعمليات معقدة كالربط والإدراك، والموازنة، والفهم والتقويم والاستنباط، وإذا لم يقم العقل بهذه العمليات كلها أو معظمها لا تكون عملية القراءة كاملة وصحيحة، فالقراءة عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا. (٣٩)

هذا وهناك فارق بين تدريس القراءة في حصص القراءة وتدريبها في حصص المواد الدراسية المختلفة، فمعلم القراءة يبدأ بتحديد المهارة أولاً ثم يختار المادة التعليمية التي سيتم من خلالها تدريس المهارة، أما معلم المحتوى فلديه مجموعة من الأفكار تكون المحتوى التعليمي، ويكون اهتمامه الأول بتدريس المفاهيم والأفكار المتضمنة في المحتوى، ومن ثم فهو لا يُدرس المهارة القرائية كغاية في حد ذاتها - كما يفعل معلم القراءة - ولكنه يهتم بالنمو المتتابع للأفكار. (٤٠)

هذا وتعليم القراءة في مجال المحتوى لا يتطلب استهلاك وقت تدريس كبير، فيمكن تضمينه في محتوى الدرس العادي. (٤١)

هذا ويمكن تحديد غايات تعليم القراءة في المحتوى الفلسفي في إلمام الطلاب بالتقليد الفلسفي والتعاليم الفلسفية من خلال القراءة الموجهة للنصوص الفلسفية، وإكساب الطالب المهارات الحقيقية الفعالة في التفكير، والقدرة على المشاركة الناقدة في المناقشات الفلسفية المهمة، وتوجيه الطلاب إلى أن يُعبّروا عن وجهات نظرهم ويدافعوا عنها بحجج واضحة وقوية. (٤٢)

وهكذا فالهدف من التدريس لا يتوقف عند حد تزويد الطالب بالإجابات الصحيحة للتساؤلات، كما لا يتوقف عند حد تزويدهم بالإجابات البديلة المحتملة على هذه التساؤلات. (٤٣)

٦. الأخلاق والقيم كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

ينطلق هذا الاتجاه من العلاقة الوثيقة بين تعليم الفلسفة وتعليم القيم، فيكاد يكون أسلوب تعليم الفلسفة هو ذاته أسلوب تعليم القيم، فالفلسفة تتطلب في تعليمها القدرة على التفكير الواضح، وكذلك تعليم القيم لابد له من القدرة على التفكير الواضح، وتدرّس الفلسفة يتضمن المذاهب والنظريات الفلسفية التي يُعمل الطالب فيها فكرة الواضح الناقد ليستخلص لذاته معنى فلسفياً معيناً يعيش به، وليكتسب القدرة على التفكير الفلسفي في شتى الأمور الحياتية، وكذلك تدرّس القيم فهو يتضمن المذاهب والنظريات الأخلاقية المختلفة التي يعمل الطالب فيها فكرة الواضح الناقد، ليكتسب قيماً معيناً يسلك بها في حياته، فالعلاقة إذن وثيقة بين تعليم الفلسفة وتعليم القيم. (٤٤)

هذا وتوجد عمليات ثلاث متضمنة في تدرّس الفلسفة وتدرّس القيم هي الاكتساب وإثارة الدافعية وإثارة التفكير الإبداعي. (٤٥)

لذلك كله فيوجد اتجاه قوى لتدرّس القيم من خلال تدرّس مناهج الفلسفة، وذلك بتقديم مقرر شكلي في الفلسفة، فذلك أجدى من تقديم مقرر مفرد في الأخلاق (٤٦) ويرجع هذا إلى حقيقة أن الموقف الأخلاقي الذي يتم مواجهته، إنما يكون من منطلق واحدة من الفلسفات المعينة.

فهذا الاتجاه يركز على تعليم القيم من خلال تعليم الفلسفة وهذا الاتجاه يحرر الطلاب من الخضوع الفكري ويساعدهم على الاستقلالية في التفكير والرأي، وهذا الاتجاه أيضاً يمزج العقل بالوجدان، فيجعل الطالب يعرف ما ينبغي عليه أن يفعله، ويعرف في نفس الوقت ما الذي يرغبه، وما الذي يريده، وذلك لأن عملية صنع القرار الأخلاقي تحتاج إلى الوجدان والعاطفة كما تحتاج في الوقت نفسه إلى التفكير العقلاني، ويقال في ذلك الصدد أن

المشاعر تحكم وتعديل فى ضوء المبادئ، كما أن المبادئ تعدل وتختبر من العاطفة. (٤٧)

وهذا الاتجاه فى تعليم القيم يجمع بين المدخل الفلسفى فى تعليم الأخلاق والمدخل السيكولوجى فى تعليم الأخلاق. (٤٨)

هذا ويمكن - من المنطلق السابق - تحديد الغايات من المنهج القائم على الفلسفة فى تعليم القيم فى الآتى :

• مساعدة الطالب على أن يفهم المشكلات الأخلاقية الأصيلة وأن يفهم المبادئ الأخلاقية المتنوعة، وعلى الطالب أن يحل هذه المشكلات، وأن يحل هذه المبادئ ليستخلص لذاته مجموعة من المبادئ الأخلاقية التى يسلك بها فى حياته.

• تحليل مجموعة من القصص والروايات الأدبية والأفلام الاجتماعية باعتبارها تعكس لنا مجموعة متعددة من المواقف الأخلاقية التى تعكس مبادئ فلسفية، فذلك يعين الطالب على أن يرى المبدأ الفلسفى مطبقاً بالفعل فى الواقع. (٤٩)

٧. الفلسفة العلمية كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

ينطلق هذا الاتجاه من العلاقة الوثيقة القديمة بين الفلسفة والعلم، فالفلسفة نظرة كونية تضم الطبيعة والإنسان، والعلم هو شكل المعرفة المنظمة للواقع ويعكس قوانين العالم الموضوعي وجوانبه الجوهرية في شكل منطقي من المفاهيم والمقولات والقوانين، والعلم يحتوى دائماً على مقولات فلسفية توجهه. (٥٠)

والفلسفة تتيح للعلم أن يسلك وفقاً لمبدأ وحدة المعرفة، فالعلم باعتباره نظاماً واحداً لمعرفة قوانين العالم الموضوعي، فهو يتوزع إلى مجموعة متنوعة من فروع المعرفة، والفلسفة باعتبارها نظرة كونية فهي تمكن الإنسان من التعرف على القوانين العلمية العامة التي تسمح بفهم تطور الطبيعة والمجتمع وفهم الواقع الخارجى فهماً موضوعياً.

والعلاقة بين الفلسفة والعلوم الجزئية علاقة قديمة وجدت منذ نشأة التفكير عند الإنسان، فلم يكن هناك فوارق بين العلوم التي تقوم على الملاحظة والتجربة، والعلوم التي تستند إلى النظر العقلي والتفكير المجرد. فالعلم والفلسفة قد اصطحبا وتوحدا زمنياً طويلاً. تعسر التمييز فيه بين ما هو علمي وما هو فلسفي وذلك إلى أن انفصلت العلوم عن الفلسفة وأصبحت تعرف بمسمياتها المختلفة.

ورغم انفصال العلوم عن الفلسفة، فالصلة لم تنقطع بين الفلسفة والعلم حتى وقتنا المعاصر، ويؤكد ماهر عبد القادر على الصلة الوثيقة بين الفلسفة والعلم بتأكيديه على أن الفلسفة متغلغلة في العلم حتى النخاع وأنها داخلة في صميم العلوم الحالية نفسها.. إنها المعنى الباطن الذي يزود العالم بالزاد

العلمى ويرشد عمله المنهجى.

ويؤكد عزمى إسلام على أن الفلسفات المعاصرة أصبحت أكثر التصاقاً وارتباطاً بالعلم، فأغلب الفلسفات المعاصرة تهتم اهتماماً بالغاً بالتحليل كهدف لتوضيح العبارات التى تساق فيها المشكلات الفلسفية. (٥١)

ويرى بدوى عبد الفتاح أن المقصود بالفلسفة العلمية لا أن يتحول الفيلسوف إلى عالم، وإنما المقصود أن يستفيد الفيلسوف من روح المنهج العلمى فيقوم بالتحليل المنطقى، فتصبح وظيفة الفلسفة تحليل لغة العلم ومفاهيمه، بما يؤهلها لمنصب الرقيب الذى يفرض رقابته على مسار العلم دون التدخل فى مضمونه. (٥٢)

ويحدد صلاح قنصوه المقصود بفلسفة العلوم بأنها حديث فلسفى عن العلم.. ففلسفة العلم لا تقدم معارف علمية ولكنها تتفلسف حول تلك المعارف وحول المناهج التى توصلت إليها.)

ففلسفة العلوم بمثابة اللغة الشارحة للغة العلم الموضوعية (٥٣)، وهى تتمثل فى تحليل الأفكار الأساسية فى العلوم المختلفة لاستخراج ما تنطوى عليه من مبادئ، وهى تقدم آراء ووجهات نظر حول العالم تتسق مع النظريات العلمية، وتبحث فى افتراضات العلماء المسبقة عن الطبيعة، وتبحث عن الخصائص التى تميز البحث العلمى عن غيره من البحوث الأخرى.

والفلسفة العلمية أو فلسفات العلوم يمكن أن تكون منطلقاً لتكوين منهج فى الفلسفة وذلك بأن يتضمن المنهج جزءاً مقررأ فى الثقافة العلمية للطلاب الدارسين للفلسفة فى المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية، فذلك يساعد فى

القسم الأول =

تكوين الرؤية العلمية المناسبة والضرورية للعيش فى مجتمع العلم، كما يساعد فى تكوين الاتجاهات العلمية اللازمة للسلوك فى مجتمع العلم. فالثقافة العلمية أو الأبجدية العلمية مطلب ملح للجميع فى عصر العلم، ويمكن من هذا المنطلق تحديد الغايات الكبيرة من المنهج القائم على فلسفة العلوم فى الآتى :

التركيز على الأبعاد المختلفة للعلم سواء التاريخية أو الفلسفية أو الاجتماعية، وتقديم رؤية شاملة للعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع توضيح التأثير والتأثر بالبيئة وعلى البيئة، وتقديم أمثلة تاريخية للتغيرات التى أحدثتها التكنولوجيا والعلم فى المجتمع، والتركيز على اتخاذ الأسلوب العلمى فى محاولة حل المشكلات الاجتماعية.^(٥٤)

النقطة الثانية من المحور الأول من محاور الدراسة : تدريس الفلسفة

فى بعض الدول :

يمكن التمييز بين اتجاهين فى تدريس الفلسفة فى الوقت الراهن، الاتجاه الأوروبى التقليدى، والاتجاه الأمريكى.

وأهم ما يميز الاتجاه الأوروبى التقليدى أنه يركز دراسة الفلسفة فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الثانوية، وذلك بخلاف المواد الأخرى التى تدرس مع بداية تلك المرحلة، ودراسة الفلسفة فى هذا الاتجاه الأوروبى تعد بمثابة دراسة تمهيدية تسبق الدخول للجامعة.

والاتجاه الأوروبى فى تدريس الفلسفة جاء متأثراً بالمدارس الفلسفية التى كانت فى فرنسا وألمانيا فى القرن ١٧، وذلك عندما كانت المقررات فى الفلسفة العامة تقدم للطلاب باعتبارها دراسة تمهيدية تسبق الدخول فى

= القسم الأول =

الكليات المهنية كالحقوق والطب والدين، وفي فرنسا وبعد إغلاق كليات الجزويت تولت الجامعة أمر تدريب المعلمين كما تولت وضع امتحانات البكالوريا، وعلى ذلك فيوجد ارتباط وثيق بين تدريس الفلسفة في المدرسة الثانوية في فرنسا وبين الجامعة فيها، فالمقررات التي تعطى في المرحلة الثانوية تعكس الفكر الجامعي، ومن ثم فالمعيار الأكاديمي للنجاح يُعدّ عالياً أو مرتفعاً ويتكون برنامج الفلسفة المقرر على طلاب المرحلة الثانوية من جزئين أحدهما إجباري تفرض دراسته على كل الطلاب، والآخر اختياري يترك للطلاب فيه حرية الاختيار، ويضم البرنامج الإجباري موضوعين أساسيين في فلسفة الأخلاق والميتافيزيقا والفلسفة العامة، وتتضمن فلسفة الأخلاق كل من الأخلاق والعلم، والأخلاق والحياة الشخصية، والأخلاق والحياة الاجتماعية والأسرة، والأخلاق والحياة الاقتصادية، والأخلاق والحياة السياسية والدولية.

وتتضمن الفلسفة العامة والميتافيزيقا كل من نظرية المعرفة - مبادئ العقل - الحق - المكان - الزمان - المادة - الروح - الحرية - الله تعالى. ويضم البرنامج الاختياري جزئين أحدهما في مسائل فلسفية مختارة، والآخر في النصوص الفلسفية.

إن الوظيفة الأساسية للفلسفة وتعليمها في فرنسا تكمن في مساعدة الطلاب على التفكير الناظم ومساعدتهم في تقديم أحكام مستقلة تسمح لهم بمواصلة المسؤوليات الاجتماعية المنوطة بهم في المجتمع، على أن تكون تلك الأحكام المستقلة متصلة بالضمير الاجتماعي ككل في فرنسا.

إن تعليم الفلسفة في فرنسا يهدف إلى تنمية القدرة عند الطلاب على

التأمل حتى يستطيعوا أن يكونوا آرائهم الذاتية عن الحياة الآخرة وغيرها من الآراء التي تسمح لهم بالاندماج في المجتمع الفرنسي، وأن يتجنبوا في ذلك اللامبالاة والدوجماتيقية في التفكير، وأن تفتح عقول الطلاب على مشكلات الفكر ومشكلات العمل حتى يستطيعوا تأدية أدوارهم في المجتمع، والتأكيد في كل ذلك يكون على تكوين التفكير الناقد المستقل وهذا لا يؤدي إلى إهمال دراسة النصوص الفلسفية أو إهمال دراسة تاريخ الفلسفة - كما قد يوجد في بعض البرامج الأمريكية - على أن يتم تناول النصوص الفلسفية والتاريخ الفلسفي ليس باعتبارها حكمة مثلى، وإنما كموضوع للمناقشة والاختبار، ومعلم الفلسفة في كل ما سبق يكون فيلسوفاً يقوم بكل أو بعض مهام الفيلسوف أكثر من كونه مجرد شارح ومفسر للآراء والنصوص الفلسفية، وعلى ذلك فالمعلم يستخدم طريقة الحوار التي تتيح له وللطلاب أن يكونوا قادرين على التفكير المستقل أكثر مما كونهم مجرد متلقين سلبيين لآراء الفلاسفة.

ويتشابه نمط تدريس الفلسفة في فرنسا مع نمط تدريس أسبانيا، سواء من ناحية الموضوعات المقررة أو من ناحية الأهداف، غير أن أسبانيا تميل إلى دمج بعض موضوعات الفلسفة مع غيرها من المواد الأخرى، وفي البرتغال يدرس الطالب الفلسفة باعتبارها مادة إجبارية في المرحلة الثانوية وذلك بهدف إكساب الطلاب النظرة الفلسفية للأشياء، وهم يدرسون المنطق والرياضي وفلسفة العلم ونظرية المعرفة، والأخلاق وفلسفة الأديان.

ويتشابه المقرر في الأرجنتين مع مقرر البرتغال فهو يتكون من المنطق ونظرية العلم والميتافيزيقا والأخلاق، والفلسفة مادة إجبارية في العام الأخير

من المرحلة الثانوية، وتتجه الأرجنتين حالياً إلى تقديم الفلسفة للأطفال
منتهجة نهج أمريكا في هذا الاتجاه.

وتهتم إيطاليا بتدريس تاريخ الفلسفة ودراسة النصوص الفلسفية،
فدراسة النصوص الفلسفية تثري وتوضح دراسة التاريخ الفلسفي، والفلسفة
تدرس بهدف تكوين العقلية الناقدة عند الطلاب.

أما الاتجاه الأمريكي في تدريس الفلسفة فهو يركز على تقديم الفلسفة
للأطفال من سن عشر سنوات حتى نهاية المرحلة الثانوية. (٥٥)

القسم الأول =

٢- المحور الثاني من محاور الدراسة : الاهتمام بإعداد وتنظيم المحتوى وطرائق التدريس وعمليات التقويم.

سوف نتناول في هذا المحور إعداد وتنظيم المحتوى وطرائق التدريس والتقويم بالنسبة لكل اتجاه من الاتجاهات السبعة السابقة وذلك يتضح في الآتى :

- ١- يمكن حصر بعض النقاط التى تُعد بمثابة متطلبات ضرورية عند إعداد وتنظيم المحتوى فى الفلسفة التطبيقية وهى كالاتى :
 - أن ترتبط بما يدرسه الطالب فى مقرر الفلسفة النظرية.
 - أن ترتبط بالتساؤلات اليومية المثارة سواء كانت أخلاقية أم اجتماعية.
 - أن تهتم بالبحث عن الإجابات التى تحتاجها الجماعة فى المجتمع، والتى تكون مُعبّرة عن قيم ومعتقدات المجتمع.
 - أن تسمح للطالب بتقديم فلسفة من عنده.
 - أن تفتح على عدة جوانب من الخبرة المتاحة فى المواد التى يدرسها الطالب.

وهذا يستلزم أن يكون للكلام النظرى الذى يدرسه الطالب فى مقرر الفلسفة تطبيقاً عملياً يترجم الكلام الفلسفى إلى قيم وسلوكيات ويمكن بيان ذلك بالمثل الآتى الذى يأتى تطبيقاً على مذهب الاجتماعيين الوضعيين فى مشكلة الإلزام الخلقى التى يدرسها الطالب فى مقرر الفلسفة فى الصف الثالث الثانوى : قالت الفتاة لزميلتها ناصحة لها :

" خير طريق للتعامل مع الناس أن نتفق معهم فإن قالوا نعم قلنا نعم وإن قالوا لا قلنا لا "

- انظر فى قول الفتاة وأجب عن الأسئلة الآتية:
- كيف يؤدى الأمر الواجب عند تلك الفتاة ؟
 - هل ينطبق الأمر الواجب مع ما يقوله الناس دائماً؟
 - اذكر موقفاً من حياتك الاجتماعية أو من حياة المقربين إليك لم يحدث فيه انطباق أو انسجام بين الأمر الواجب والأمر الحادث فى عرف الناس.
 - هل تعتبر كلام الفتاة لزميلتها كلام أخلاقياً ولماذا؟
 - ماذا نقول للفتاة إن أردت أن تتصحها نصحاً أخلاقياً؟
 - أيهما أصح لسلوك الفرد أخلاقياً فى المجتمع:
 - أن تكون أخلاقاً تصد من داخل الذات؟
 - أن تكون أخلاقاً موضوعية مرتبطة بالمجتمع؟
 - هل الذات أو النفس الإنسانية كافية بمفردها كمصدر نستقى منه الأفكار الأخلاقية؟
 - هل المجتمع كاف بمفرده كمصدر نستقى منه الأفكار الأخلاقية؟
 - هل ينبغى أن ترتبط الأخلاق بمصدر خارجى عن النفس الإنسانية وعن المجتمع لماذا؟
 - هل يحقق قول الفتاة لزميلتها معنى الانتماء للمجتمع؟
 - حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر عند الوضعيين الاجتماعيين.
 - حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر من العلاقة المتبادلة التى ترفها من علم الاجتماع بين الفرد والمجتمع.

فى الموقف السابق تطبيق لكلام الوضعيين الاجتماعيين، والطالب بتحديدده لموقف أخلاقى لم يحدث فيه الانطباق بين الأمر الواجب والعرف الحادث بين الناس، يمكنه أن يستخلص النقد الذى يمكن أن يوجهه إلى هذا المذهب، والطالب يتم دفعه فى هذا الموقف إلى أن يفكر بذاته فى مدى كفاية النفس الفردية ومدى كفاية المجتمع لاستخلاص الأمر الواجب، والطالب يُدفع كى يدرك بذاته دور الدين فى أخلاقنا، كما أن الطالب يفكر فى معنى الانتماء للمجتمع وكيف يكون سلوكه من منطلق العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع، وفى كل ما سبق توجيهه للنقد للفلسفة الاجتماعيين الوضعيين (٥٦) * يتبع المعلم عدة طرق فى تدريس الفلسفة النظرية.. فعليه بالمناقشة مع الطالب، وعليه دفع الطالب لأن يستخلصوا نتائج معينة من مقدمات، وفى تفكير الطالب فى المثال السابق للفلسفة التطبيقية.. يناقش الطالب مع ذاته عدة أمور مرتبطة بالفلسفة النظرية، ويصل بذاته إلى النقد الموجه للفلسفة الوضعيين.

* تتحدد طرق التقويم فى أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية وذلك بالنسبة للفلسفة النظرية، أما الفلسفة التطبيقية فيتحدد نجاح الطالب على المثال السابق فى مدى وصوله إلى الفكر الذى يريده مجتمعنا المصرى فى الموضوع السابق، فلا يُكتفى فى الفلسفة التطبيقية وصول الطالب أو قيامه بعمليات عقلية متعددة مع المعلم، ولكن أن يصل إلى المعارف والأفكار التى يريدها مجتمعنا فى تلك الفترة، وفى ذلك الصدد يقول حمدى زقزوق : إذا نزلنا بالفلسفة إلى مرتبة تكون فيها مجرد مران عقلى، فقد ألغينا وظيفتها الأساسية، وعلى ذلك فإن هذا المران العقلى يظل مجرد وسيلة للبلوغ إلى

هدف الفلسفة الحقيقي وهو الوصول إلى معارف صحيحة ولا يمكن أن يُعتبر المران العقلي هو نهاية الطريقة بالنسبة للفلسفة.

* يمكن للمعلم أن يستخدم في مناقشة الفلسفة النظرية أسلوب العصف الذهني، ويقصد به أسلوب للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها حل المشكلات والتدريب بقصد زيادة كفاءة القدرات والعمليات الذهنية، ويقوم أسلوب العصف الذهني على مبدئين : الأول منهما يُرجى النقد إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار، والثاني منهما يؤكد أن الكم يُنتج الكف بمعنى أن الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات تأتي تالية لعدد من الحلول غير الجيدة.^(٥٧)

* النماذج التي تقدم للطلاب كتطبيق للفلسفة النظرية تستخدم فيها التعلم الذاتي الخاص بكل فرد، ويعقب ذلك مناقشة جماعية يتناول فيها تناول الأفكار والإجابات التي قدمها الطلاب.

٢- بالنسبة للفلسفة للأطفال يُنظم المحتوى التعليمي في صورة قصص تقدم للأطفال وذلك لسرعة تعلق الطفل بالقصص، وقرر ليبمان أن يدخل منهج المنطق أو يتضمن في سياق مجموعة من الأفكار التي يمكن استعارتها من المجالات المختلفة للفلسفة كالأخلاق والسياسة والاجتماع وعلم الجمال والطبيعة والميتافيزيقا، على أن توضع هذه الأفكار في سياق القصة، فالقصة هنا تعمل كأداة تعليمية.. فهي خير معين للكلام مع الطفل، وخير مثير لإثارة تفكير الطفل، فالطفل يجد في القصة الألفة والنشابة بين أحداث القصة وأحداث الحياة الواقعية، كما يجد في القصة أيضاً عالماً جديداً يمكن أن يفكر فيه في مختلف وجهات النظر.. فينظر بعد ذلك إلى العالم الواقعي نظرة

جديدة، والطفل عندما يستمع للقصة وعندما يتعرف على المعلومات الجديدة فيها وعندما يكتشف نتيجة المناقشة، فهو فى الغالب ينهمك فى بحث فلسفى، فالطفل يترجم القصة بطريقته الخاصة ويُصيغ خبراته الجديدة بكلماته الخاصة ويحكم على أشخاص القصة بتفكيره الداخلى، ولهذا كله ففى القصة ينهمك الطفل فى بحث فلسفى، شريطة أن تأتى المعضلات التفكيرية فى القصص معبرة عن الكلمات المنطقية مثل: الكل - البعض - إذا - ليس إما - أو، فالمهم هنا أن نختار لغة تعبر عن التمييزات المنطقية التى نعقدها، والطفل عندما يقرأ أو يناقش فى القصص عند أطفال آخرين سرعان ما يشعر بسهولة مناقشة الجوانب الوجدانية لخبرات الحياة، وسرعان ما تتوحد هذه الجوانب مع الجانب المعرفى وطريقته فى التفكير، وهذا كله يُعين الطفل فى تكوين المعنى الحياتى لخبراته ويجعله أكثر دقة واعتماداً على نفسه وأكثر انفتاحاً.

* يستخدم فى مناقشة القصص طريقة المناقشة الجماعية والحوار الجماعى، والعصف الذهنى، والاستقصاء الموجه والاكتشاف.

* من الكتب التى وضعها ليبمان والتى تضم مجموعة، من القصص الكتب الآتية : قصة هارى وهى تُعد أول قصة وضعها ^(٥٨) كما وضع ليبمان كتاباً تعليمياً مع هذه القصة يوجه المعلم فى عمله، ووضع ليبمان بعد ذلك قصة ليزا ^(٥٩) للفرقتين السابعة والثامنة، كما وضع الكتاب التعليمى المصاحب لهما وهو كتاب البحث الأخلاقى.

وقدم ليبمان بعد قصتى ليزا وهارى كتاب سوكى ^(٦٠) وهو خُصص لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية، وقدم كتاباً تعليمياً

مصاحباً له وهو كتاب *Writing how-why*، قدم ليبمان بعد قصة سوكى قصة مارك التى تناسب تلاميذ الفرق النهائية من المرحلة الثانوية ^(٦١)، كما قدم قصة ببكس وقصة جاس وكيو لتلاميذ الطفولة المبكرة. ^(٦٢)

يستخدم ليبمان فى القصص السابقة المناقشة الجماعية والعصف الذهنى والاستقصاء الموجه.. وذلك كله بهدف تكوين العقلية الناقدة، والتفكير الفلسفى، والتأمل فى الذات، وتكوين نوع من التربية الأخلاقية لا يفرض فيها مبادئ أخلاقية معينة.

إن طريقة المناقشة فى قصص ليبمان تختلف عن طريقة المناقشة فى اتجاه توضيح القيم حيث لا يُحفز الطلاب فى الاتجاه الأخير على أن يقوموا بعملية تقويم أو إبداء ملاحظات ناقدة عن القيم الموجودة لدى الشخص الآخر، فالاحترام ينبغى أن يُوجه لكل فكرة، ولكن المناقشة عند ليبمان تكون لقيم الفرد ولقيم غيره من أعضاء المناقشة شريطة شرعية العقل فى المناقشة.

استخدم ليبمان اختيار كالفورنيا فى النضج العقلى عند قياسه مدى تقدم طلابه فى برامج القصص المقدمة.

٣- بالنسبة لاتجاه التفكير الناقد يُنظم المحتوى التعليمى باستخدام مدخل صهر التفكير الناقد فى المحتوى التعليمى، حيث يتم مزج مهارات التفكير الناقد فى المحتوى التعليمى مزجاً حكيماً متنسماً بحسن التمييز، لتعزيز تعلم الطلاب مهارة التفكير واندماجهم النشط فى المحتوى التعليمى ^(٦٣) وهذا يتطلب تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة للمحتوى التعليمى ثم يتم بعد

ذلك صهر هذه المهارات فى المحتوى التعليمى، الأمر الذى يتطلب إعادة صياغة المحتوى بما يتناسب مع مهارات التفكير المحددة سلفاً.

لما كانت طرق التدريس واستراتيجياته تنطلق من نظريات التعلم المرتبطة بها، فىمكن الحديث هنا عن النظرية المعرفية كمنطلق لتحديد بعض استراتيجيات التدريس التى يمكن أن تستخدم فى تنمية التفكير الناقد، يقوم علم النفس المعرفى المعاصر على النظر إلى الدور الإيجابى للنشاط والفعال للتعلم فى تجهيزه ومعالجته للمعلومات، وأن الإنسان أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات من خلال نظام وتجهيز ومعالجة المعلومات لديه، وذلك بالتفاعل مع خصائص الموقف المنشئ للسلوك، فالسلوك هو نتاج لكم المعرفة ونوعها وتنظيم هذه المعرفة تنظيم ذاتياً أو موضوعياً، والسلوك نتاج لنظام تجهيز المعلومات لدى الفرد ونتاج لاستراتيجياته المعرفية. (٦٤)

ويمكن من منطلق هذه النظرية فى التعلم تناول استراتيجية ما وراء الإدراك كاستراتيجية مناسبة لتنمية التفكير الناقد لدى الطالب، ويقصد بما وراء المعرفة المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتى التى تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم وذلك للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة (٦٥)، ويمكن هنا استخدام استراتيجية فونتين لتدعيم عمليات ما فوق المعرفة، (٦٦) كما يمكن استخدام استراتيجية دونا أوجل *Donny Ogle* لتدعيم عمليات ما فوق المعرفة. (٦٧)

من استراتيجيات التدريس الأخرى التى يمكن أن تستخدم فى تنمية التفكير الناقد الحوار والمناقشة والتعلم الذاتى والتعلم التعاونى الذى يقصد به

الأسلوب الذى يتبعه الطلاب من خلال تواجدهم فى مجموعات صغيرة، ويتطلب منهم التفاعل الجماعى الفعال لإنجاز المهارة التعليمية المحددة من أجل تحقيق أهداف التعلم. (١٨)

تحدد عمليات التقويم فى هدف تكوين العقلية الناقدة فى الاختبارات، كاختبار التفكير الناقد فى المحتوى التعليمى وهو يمكن أن يُعد بالطريقة الموضوعية، واختبارات التفكير الناقد مثل اختبار واطسن جليسر الذى عربه يحيى هندام - رحمه الله تعالى - واختبار أنيس الذى عربه محمود أبوزيد - واختبار عزيزة السيد. كما يتمثل الاختبارات أيضاً فى الاختبارات التى تقيس الجانب الوجدانى من التفكير الناقد.

٤- بالنسبة لاتجاه المفاهيم الفلسفية نجد أن استراتيجيات التدريس تختلف باختلاف طبيعة تلك المفاهيم، ويمكن هنا استخدام استراتيجية الاستنباط أو استراتيجية الاستقراء فى تدريس المفاهيم الفلسفية، كما يمكن استخدام استراتيجية برونر فى تعليم المفاهيم.

يمكن للمعلم أن يستخدم خرائط المفاهيم فى تدريس المفاهيم، ويُقصد بها رسم تخطيطى يوضح مستويات العلاقة الهرمية بين المفاهيم^(١٩)، فهى تساعد الطلاب على بناء أو إعادة بناء خبراتهم الشخصية سواء بمفردهم أو مع أقرانهم.

كما يمكن استخدام المنظمات المتقدمة فى تدريس المفاهيم، وهى عبارة عن مقدمة تمثل المفاهيم الأساسية للمعلومات الجديدة وتكون واضحة وشاملة وموجزة، تقدم للمتعلم فى بداية الموقف التعليمى لتسهيل اندماج المعلومات الجديدة واحتوائها فى البنية المعرفية للمتعلم، وتكون على أعلى

القسم الأول =

مستوى من التحديد والعمومية مما يجعل التعلم أكثر سهولة نظراً لارتباط ما قد تعلمه بما سوف يتعلمه. (٧٠)

ويمكن هنا استخدام اختبارات موضوعية في مستويات معرفية متعددة لقياس مدى إدراك ووعى الطالب بالمفاهيم.

٥- بالنسبة لاتجاه القراءة في المحتوى يقدم المحتوى في صورة نصوص فلسفية تعطى للطالب، وتهتم فرنسا بتقديم النصوص الفلسفية للطالب فهي تقدم لهم نصوصاً في محاورات أفلاطون قيدون وغيرها، وتدرس النصوص الفلسفية يتطلب نظرية معرفية مناسبة لهذا الغرض، ونجد أن النظرية البنائية تعين في عملية تدريس النصوص الفلسفية.

وتقوم النظرية البنائية على الافتراضات التالية التي ترى أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، وأن عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وأن المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى. (٧١)

وأن هدف القراءة في النصوص الفلسفية هو بناء المعنى من النص، فالمعنى غير متضمن في النص المقروء. (٧٢)

وتفرض النظرية البنائية أن يقوم المعلم بأنشطة تعليمية قبل القراءة وأثناءها وبعدها، ويمكن أن يستخدم المعلم طريقة المناقشة، كما يمكن أن يستخدم الكلمات المفتاحية في بداية القراءة.

وتتمثل عملية التقويم في القراءة في النص الفلسفي في تقديم اختبارات الفهم القرائي بمستويات معرفية متعددة.

٦- بالنسبة لاتجاه الأخلاق والقيم يمكن أن يُنظم المحتوى التعليمي على

أساس المدخل الفلسفى والمدخل السيكولوجى فى تعليم القيم التى نتاقش بعد تناول الطالب المقرر الفلسفى المفروض عليه، فهذا الاتجاه يُعلم الأخلاق والقيم من خلال تدريس الفلسفة، ويستخدم المعلم فى ذلك طريقة المناقشة الجماعية وأسلوب العصف الذهنى والتعلم التعاونى، وينظم المحتوى التعليمى فى الفلسفة بحيث يشتمل على مجموعة من القصص التى تضم قيماً مختلفة، والمهم فى هذا الاتجاه ضرورة خلق وتوليد الصراع المعرفى العلى فى نفوس الطالب، كما أنه من المهم أيضاً ألا يخرج الطالب فى مناقشتهم عن الأسلوب الذى يرتأيه المجتمع فى الحياة.

ومن المهم فى المناقشة الجماعية إعطاء الفرصة للطلاب لعملية الاختيار واتخاذ القرارات الجماعية، على أن تكون العبرة هنا بالطريقة التى تتبع لاتخاذ القرار - أى طريقة التفكير - ومن المهم أيضاً أن يخرج الطلاب من المناقشة ومعهم مجموعة من ضوابط السلوك العملية التى يمكن أن يسلكوا بها فى المجتمع.

ويقاس السلوك الخلقى عند الطلاب بمدى إظهارهم معتقداتهم الشخصية التى تظهر من خلال أسلوب المناقشة، ومدى فهمهم للتفريق بين الصواب والخطأ، ومدى شعورهم بالمسئولية الملقاة عليهم. (٧٣)

ويمكن للمعلم هنا أن يستخدم الاختبارات المعرفية ليقس بها قدرة طلابه على الوعى بالقيمة، كما يمكنه أيضاً أن يستخدم مقاييس للاتجاهات واختبارات لإبداء الرأى وإصدار الحكم.

٧- بالنسبة لاتجاه الفلسفة العلمية، يتطلب هذا الاتجاه ضرورة تقديم مقرر فى الثقافة العلمية للطلاب الدارسين للفلسفة، على أن تقدم المفاهيم

القسم الأول

والمبادئ والمهارات العلمية فى إطار اجتماعى يضىء عليها قيمة ومعنى، ولذا فقد تولد اتجاه قوى يربط مناهج العلوم بالمجتمع وبالمتعلم فى الثمانينات يستند إلى العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وينظم المحتوى فى هذا الاتجاه بحيث يتم طرح مشكلة اجتماعية، ويلى ذلك دراسة الجوانب التكنولوجية المرتبطة بتلك المشكلات، ومن ثم يتم تناول المفاهيم والمهارات العلمية المرتبطة بالمشكلة الاجتماعية. (٧٤)

أن مدخل تدريس المفاهيم الاجتماعية والعلمية من شأنه أن يكون الثقافة العلمية لدى الطالب، والمعلم يستخدم فى هذا المدخل أسلوب خرائط المفاهيم كما يستخدم المناقشة الجماعية، وأسلوب التعلم التعاونى كما يمكن استخدام المنظمات المتقدمة وأسلوب حل المشكلات.

ونتهى حديثنا فى هذا المحور بعرض مجموعة من الدراسات التى أجريت فى تدريس الفلسفة التى تأتى كلها معبرة عن الاتجاهات السابقة :

١- دراسة ديفيد ١٩٩٥ عن تقويم مشروع لييمان فى مدارس إنجلترا. (٧٥)

٢- دراسة ديفى ١٩٩٥ عن تقويم مشروع الفلسفة للأطفال فى هاواى. (٧٦)

٣- دراسة مارى ١٩٩٥ عن تأثير تدريس كتب لييمان على التفكير الناقد لدى الطلاب فى الصفين الرابع والخامس فى إنجلترا. (٧٧)

٤- دراسة فيلدس ١٩٩٥ عن تدريس الفلسفة للأطفال فى إنجلترا. (٧٨)

٥- دراسة سنودن وكرسيتان ١٩٩٨ عن توظيف الفلسفة للأطفال الموهوبين فى إنجلترا. (٧٩)

٦- دراسة دونز ١٩٩٨ عن أهمية وظيفة الفلسفة فى إنماء التصورات

الفلسفة لدى التلاميذ وذلك مثل تحليل المفاهيم المرتبطة ببعض دروس الفلسفة وعلم النفس و العلاقات الدولية وفهم الأحداث العالمية الجارية. (٨٠)

٧- دراسة جرتشيخ ١٩٩٨ والتي تناولت الصياغات المفاهيمية الفلسفية وتوظيفها في مجال التربية في هونج كونج. (٨١)

٨- دراسة أم بوري ٢٠٠٠ عن استخدام قراءة الأسئلة كوسيلة بيداغوجية لاهتمام بالمدخل الاستفهامي ومدخل السرد القصصي في الفلسفة.

٩- في دراسة جرينوف بآترك ٢٠٠١ عن كيفية القراءة في النصوص الفلسفية. (٨٢)

١٠- دراسة ماك كال ١٩٩٤ عن تأكيد دور الفلسفة كموجه ومرشد لإعداد الطلاب للحياة. (٨٣)

١١- دراسة رول جليانس ١٩٩١ عن تأثير دراسة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد والتفكير الفلسفي كما يتضح من مناقشات الطالب وكتاباتهم. (٨٤)

١٢- دراسة جاري آلان ٢٠٠٠ عن لماذا يقرر المعلمون استخدام المدخل التكاملي في تدريس الفلسفة. (٨٥)

١٣- دراسة بربارا ١٩٩٨ عن تدريس المعتقدات والاتجاهات عن طريق توظيف القراءة الناقدة لكتاب الفلسفة في المدارس الثانوية. (٨٦)

١٤- دراسة بورن ١٩٨٨ التي سعت إلى تقديم برنامج وظيفي في

الفلسفة لتلاميذ المرحلة الإعدادية لبيان أثره على بناء الذات الفردية والتمكن من مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات. (٨٧)

١٥- دراسة سعاد محمد فتحى محمود عن أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لطالب الصف الأول من المرحلة الثانوية ٢٠٠٢. (٨٨)

١٦- دراسة سعاد محمد فتحى محمود عن أداء الطالبة معلمة الفلسفة فى القراءة من أجل الاستيعاب فى ضوء النظرية البنائية فى فهم المقروء ٢٠٠٠. (٨٩)

١٧- دراسة سامى محمد على عن فعالية استراتيجيات ما وراء الإدراك فى تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية ١٩٩٦. (٩٠)

١٨- دراسة نادية إبراهيم حسن عن الفلسفة التطبيقية كمدخل لتقويم وتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية ١٩٩٧. (٩١)

١٩- دراسة محمد سعيد زيدان عن تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية ١٩٩٣. (٩٢)

٢٠- دراسة إلهام عبد الحميد فرج عن أثر استخدام منهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية على تعلم القيم ١٩٩٢. (٩٣)

٢١- دراسة محمد عاشور محمد عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس فى إكساب تلاميذ الصف الثالث الثانوى المفاهيم فلسفية ١٩٧٩. (٩٤)

٢٢- دراسة ماجدة راغب محمد عن دراسة تحليلية للفلسفة كمادة

- دراسية فى ضوء وظيفتها الاجتماعية ١٩٨٢. (٩٥)
- ٢٣- فى دراسة سميرة عطية عن تنمية التفكير الإبداعى فى الفلسفة للطلّابات المعلمات بكلية البنات ١٩٩٠. (٩٦)
- ٢٤- دراسة سعاد محمد فتحى محمود تدريب معلمى الفلسفة على كيفية صهر التفكير الناقد فى محتوى دروس الفلسفة فى الصف الأول من المرحلة الثانوية من منطلق استراتيجية إعادة صياغة خطة الدرس ٢٠٠٠. (٩٧)

٣- المحور الثالث من محاور الدراسة: الاهتمام بدور المعلم فى إعداد وتنفيذ المناهج الفلسفية

المعلم فى كل الاتجاهات السابقة لمناهج الفلسفة ميسر للتعليم، ومن ثم فلا يكتفى دوره على نقل المعرفة الفلسفية للطلاب، بل عليه أن يُشرك طلابه فى عملية التعلم، كما عليه دفع طلابه وحفزهم على المشاركة فى التفلسف.. وهو عمل لا ينبغى التهاون فيه لحقيقة أن الفلسفة عمل كل فرد وليست حكراً على العبقري أو الأكاديمي، وقد حدثنا الكثيرون، من خبراء تدريس الفلسفة عن أهمية وضرورة حفز الطالب على أن يتفلسف، فتعليم الفلسفة عندهم مثل تعليم الرياضة أو السباحة لا يتم ما لم يؤد الطالب نشاطاً عقلياً بالعقل.

والمعلم عليه دور مزدوج، فعليه أن يزود بالمادة التعليمية من جهة، ويوجه الطلاب إلى كيفية تعلم هذه المادة من جهة أخرى، وعليه أن يزود بالإرشادات والنواحي التى تجعل المادة مرتبطة بالطالب وتكون ذات معنى لديهم، فالتدريس يُوجه هنا لخدمة الواقع الحى المعاش فى المجتمع، ولا بد من التخلّى عن الفلسفة باعتبارها علماً صارماً، فينبغى أن تكون النظرة إليها على أنها وسيلة للارتباط بالواقع الحى المعاش فى المجتمع.

والمعلم لا يكون موضوعياً أو محايداً عند عرضه للأفكار الفلسفية، ففضلاً عن المحايدة تجعل الطلاب يعتقدون أن البراهين والحجج كلها عقلانية ومتساوية ولا يوجد رأى يكون أفضل من غيره، فالمحايدة تجعل المعلم يقدم الآراء منقوصة حيث يكون لها يقين نهائى مطلق لمجرد أن الفيلسوف قال بها، وأن أخطر عمل يقوم به المعلم هو ذلك الذى يُخلق فيها باب التفكير أمام الطلاب مُدعياً أن الإجابات الفلسفية لها يقين نهائى مطلق. (٩٨)

وأنه لمن الضعف والجبن أن يخفى المعلم نفسه، بالتأييد المستمر للآراء والأفكار الفلسفية، كما أنه من الضعف والجبن أن يضرب المعلم صفحاً عن الآراء والعواطف الغريبة عنا، فالفلاسفة عند قيامهم بالتدريس إنما هم يجتمعون باعتبارهم معلمين تربويين وليس باعتبارهم مجموعة من الفلاسفة أمام عمل فلسفى معين، لذا فمن الضرورى أن يعكس العلم مشاعره سواء بالرضى أو السخط عند مناقشته للآراء الفلسفية. (٩٩)

هذا وإذا كان المعلم يهدف إلى تدريب الطالب وترتيبه على التسامح.. فإن التسامح أو الموضوعية تظهر لو كانت علاجاً لكل شئ.. حيث يمتنع أى نقد أو تقويم للآراء، فيقبل الطالب الآراء الفلسفية كما هى، فضلاً عن أن التسامح الهام الضرورى إنما هو الذى يحجب عدم المبالاة ولا يحتقر قيم الفكر والسلوك، فإذا كانت كل المعتقدات والآراء متساوية.. فهذا دليل على عدم أهميتها وعدم قيمتها، الأمر الذى يفرض أن يكون فى التسامح تأييد لوجهات نظر معينة يتم على أساسها المقارنة والموازنة، فهذا هو المعنى الضرورى والذى لا يجب إغفاله، وهو المعنى الذى يجعل للفلسفة دوراً

مُعِيناً فِي عَقْلِ الطَّالِبِ.

المعلم عليه فضلاً عما سبق تنويع طرق تدريسه، فلا يبتغى طريقة واحدة في التدريس، كما عليه إيجاد الفرض والمواقف التعليمية التي يحتل الطلاب ينهمكون في أعمال ونشاطات لا يكون الهدف منها مجرد اجتياز الامتحان فقط، فأى شكل من أشكال الامتحان يُركز على تعلم المحتوى فقط يكون مُخَالِفاً لروح تدريس الفلسفة باعتبارها نشاطاً مُوجهاً لخدمة أهداف عقلانية ووجدانية معاً، ومن ثم فالمعلم يضع امتحانات في تطبيق الفلسفة وفي تبرير القيم وتحليلها وتوضيحها، والمعلم عليه أن يسأل أسئلة تثير العقلية الناقدة مثل أن يسأل طلابه هل أصاب سقراط الصواب في مقولته الشهيرة الفضيلة علم والرذيلة جهل، وهل أصاب الغزالي وديكارت الصواب في تشككهما في صدق الحواس.. وغيرها من الأسئلة الناقدة، وفي النهاية نشير إلى خبرة فرنسا في فرضها الإشراف الجامعي على عملية تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية، وهي خبرة جديرة بالتطبيق في مصر وذلك لضمان فاعلية وجدية تدريس الفلسفة في مدارسنا.

المراجع

- (١) فتحي عبد الرحمن جروان : تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات - العين - الإمارات العربية دار الكتاب الجامعي ١٩٩١، ص ١.
- (٢) حلمي أحمد الوكيل : تطوير المناهج - القاهرة - الأنجلو المصرية ١٩٩١، ص ١١
- (3) Griffiths Jean : Philosophy in Schools. M. A. Diss London University 1985. P17.
- (٤) مجمع اللغة العربية : المعجم الفلسفي - القاهرة - الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٩٠، ص ٢٥١.
- (5) Lackey. P: The Historical Vs, the problems Approach to introduction to Phil. Meta Philosoph. Journal 1980 Vol P17.
- (6) Stevenson, Leslie : Applied Phil. Meta Phil, 1980, P28.
- (7) John, Hillin : Phil, and the Priesthood, Meta Phil. N3, 1981, P70.
- (8) Covnlock, James: the Moral Value of a Philosophic Education, Teaching Phil. Vol.3-P17.
- (9) West David: Anew medium for teaching Phil, Meta Phil. Vol.5 1990 P18.
- (10) Stevenson, Leslie : op: cit. P.28.
- (11) Lipman, Matthew: on Children 'philosophical style, meta Phil Journal Vol.20, 1990 p20.
- (12) Gazzard, Ann :Some Mor idea about the relation between Phil. For children and self Esteem, thinking Journal Vol.9-1995,p32.
- (13) Lipman, Matthew and other: Phil, for Young child, the institute for the Advancement of Phil, for children 1990,p18.
- (14) Ekkeharl, Mortens: Phil for children and continental Phil, Thinking Journal, Vol.9, N2, p35
- (15) Sasseville, Michel: international council of Phil, inquiry with children, papers presented in March 1998 to a Unesco meeting on the state of international cooperation in Phil. For children 1998.
- (16) Lago, Carlos, Juom: The community of inquiry and the Development of self-Esteem, thinking Journal, Vol.9, N.1, 1995. p40.

- (17) Lipman, Matthew, and others: Phil, in the classroom, institute for the idvancement of Phil, for children 1997, p60.
- (18) Hirst, H, Roul: Knownledge and the curriculum, collection of Phil, paper, London, Roueledge Kegom poul ltd, 1990, p69.
- (١٩) أحمد حسين اللقاني : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير - القاهرة - عالم الكتب - ١٩٧٩، ص ٧٧.
- (٢٠) فؤاد عبد اللطيف وآخر: التفكير. دراسات نفسية - القاهرة الأجلو المصرية ١٩٧٢، ص ٩٧.
- (٢١) سيد خير الله: سيكولوجية الإنسان القاهرة - عالم الكتب - ١٩٧٣، ص ١٦٤.
- (٢٢) إبراهيم وجيه : دراسة تجريبية للعوامل المساهمة في تنمية التفكير الناقد في المرحلة الثانوية - رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس ص ٥٢.
- (٢٣) أحمد حسين اللقاني : مرجع سابق، ص ٥٩.
- (٢٤) عزيزة السيد : التفكير الناقد - دراسة في علم النفس المعرفي - الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية ١٩٩٥، ص ٤٣.
- (٢٥) عزيزة السيد : المرجع السابق، ص ٤٧.
- (٢٦) محمود أبوزيد : تأثير المنطق الرياضي على تنمية التفكير الناقد في المرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية الإسكندرية ١٩٨١.
- (٢٧) جميل محمد عبد السميع : مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى لشريحة من طلاب الجامعة رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية بنات عين شمس ، ١٩٩٧.
- (٢٨) فتحى عبد الرحمن جروان : مرجع سابق، ص ٥٩.
- (٢٩) فيصل يونس : قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي - القاهرة - دار النهضة العربية، ١٩٩٧، ص ٣٤.
- (٣٠) فيصل يونس : المرجع السابق، ص ٥٩.

- (٣١) جودت أحمد سعادة وآخر : تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية بيروت- دار الجيل- ١٩٨٨، ص ٥٩.
- (٣٢) كمال نجيب وآخر : تدريس المواد الفلسفية- الإسكندرية مطبعة غريب، ٢٠٠١، ص ٣١٧.
- (٣٣) عفاف سعد حسن : اتجاهات حديثة في تدريس الفلسفة العلمية لطلاب كليات التربية - بحث غير منشور، ٢٠٠١.
- (٣٤) فتحي على يونس : عن القراءة والمعرفة القاهرة - مجلة القراءة و المعرفة - القاهرة - العدد الأول، ٢٠٠٠.
- (٣٥) حسنى عبد الهادى : القراءة - طبيعتها - تعليمها وتنمية مهاراتها - القاهرة - المكتب العربى الحديث، ١٩٩٢.
- (٣٦) روبرت سولو ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون : علم النفس المعرفى - الكويت دار الفكر الحديث، ١٩٩٦، ص ٥٢٠.
- (٣٧) رشدى أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية - القاهرة - دار الفكر العربى، ١٩٩٨، ص ٣٢.
- (٣٨) فتحي على يونس : القراءة الفصل الأول فى كتاب التربية - القاهرة - مجلة القراءة والمعرفة العدد الثالث، ٢٠٠١، ص ٢.
- (39) Cheek, Earth and other: Reading instruction trough content teaching , Columbus, ohia, bell, Howell company 1983, p6.
- (٤٠) فايزة السيد محمد عوض : اتجاهات حديثة فى تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية - القاهرة، ٢٠٠١- دار طيبة للطباعة، ص ١٨.
- (٤١) فاطمة إبراهيم حميدة : مدى فاعلية استخدام مدخل ما وراء الإدراك فى اكتساب الطالبات المعلومات لبعض المهارات القرائية فى المواد الاجتماعية - القاهرة - مجلة دراسات فى المناهج ٨ - ١٩٩٦ العدد ٨.
- (43) Gipe, J.P: Corrective Reading Techniques for the classroom teacher, Garsuch scarisbrick, Scottsdale, Arizona 1987.

(44) Kenerling, Garth: teaching Phil, on the internet, the American Phil. Education 2001 Vol. 89-N2.

(45) The American Phil. Association :statement on the profession the teaching Phil, internet 2000.

(٤٥) محمود أبو زيد : تصور مقترح لتعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة ١٩٨٦ -

دراسات وبحوث - حلوان - العدد ٤.

(46) Azar, D: teaching Phil, and teaching value, teaching Phil. 1982, N2. P37.

(47) Boeln, B.:attitudes, Beliefs and the bulding of value, thinking 1992,vol.1p.18.

(48) Bach, B.: Attiudes, Beliefs and the bulding of value, thinking 1992, Vol.1 P.18.

(49) Adams, E.M: The return to Moral Education, thinking Vol.N3 - 1994

(٥٠) لنظر في ذلك:

- Gawin, Lock: The Moral value of, Philosophic education, teaching Phil. Vol.3, 1988.

- Hearn, T.: Moralism and teachingh of Moral Phil. Meta Phil, Vol.3, 1998.

(٥١) ماهر عبد القادر محمد : مناهج ومشكلات العلوم الاستقراء القاهرة - دار

المعارف، ١٩٨٣، ص ٦٤.

(٥٢) عزمى إسلام : اتجاهات في الفلسفة المعاصرة - الكويت وكالة المطبوعات

١٩٨٧، ص ٨٧.

(٥٣) صلاح قصوة : فلسفة العلم - القاهرة - دار قباء، ١٩٨٤، ص ٣٧.

(٥٤) أحمد فؤاد باشا : فلسفة العلوم بنظرة إسلامية - القاهرة دار المعارف، ١٩٨٤،

ص ٦٧.

(55) Griffhs, Jean: Op. cit. p20.

(٥٦) محمود أبو زيد إبراهيم : تدريس المواد الفلسفية - بدون اسم الناشر وبدون

سنة النشر.

(٥٧) محمود حمدى زقزوق : تمهيد للفلسفة - القاهرة - دار المعارف، ١٩٩٢، ص

٣٠.

(58) Ming Hone Chen: The Role of Stories in a community of inquiry, thinkng Vol.9 1995, P30.

(59)

the advancement of Phil, for children N.J 1974.

(60) Lipman, Matthew: Lise, Institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1976.

(61) Lipman, Matthew: Suki, institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1976.

(62) Lipman, Matthew: Mark, institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1980.

(63) Lipman, Matthew: Pixe, institute for the Advancement of Phil for children. NJ, 1981.

(٦٤) جابر عبد الحميد : قراءات فى تعليم التفكير والمنهج القاهرة - مكتبة النهضة

العربية بدوى سنة النشر، ص ٥٤.

(٦٥) فتحي مصطفى الزيات : سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطى والمنظور

المعرفى - القاهرة دار النشر للجامعات، ١٩٩٦

(66) Henson kt, & Eller: Educational psychology for Effective teaching Boston, wadsworth pup company, 1999 p25.

(67) GWEN, Fountatin and other: A strategy to support Metacognitive processing, in Developing Mind, Resource Book, Edited by Arthur Costa, M.S.A 1991.

(٦٨) ر.ج مارزانو وآخرون بترجمه جابر عبد الحميد وآخرون : أبعاد التعلم - دليل

المعلم ١٩٩٨، القاهرة دار قباء للطباعة.

(69) Baker, D.R, and other: Constructing science in Middle and secondary school classroom, Boston, London, Allyn and Bocon, 1997.

(70) Soyibo, k: using concept Maps to analyze Textbook presentation of Respiration, the American Biology teacher, 57, 1995.

(٧١) أحمد حسين اللقاني وآخر : معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج

- وطرق التدريس - القاهرة - عالم المكتب، ١٩٩٦، ص ١٨٢.
- (٧٢) كمال عبد الحميد زيتون : فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة - مجلة التربية العلمية العدد الرابع ١٩٩٨، ص ٨٣.
- (73) Jones, Fly: Reading and thinking in Developing Minds: A Resource Book for teaching thinking, Edited by Arthur : L. Costa, Tee association for Supervision and Curriculum Development 1991, p 53.
- (٧٤) نادية حسن إبراهيم : الفلسفة التطبيقية كمدخل لتقويم وتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية - رسالة دكتوراه غير منشورة كلية بناء عين شمس ١٩٩٧، ص ٩١.
- (٧٥) عفاف حسن حماد : مرجع ، ص ١٨.
- (76) Nicol, David: An evaluation of the lupman Project in English comprehensive School, Thinking School, Thinking Vol.9, N1, 1995.
- (77) thinking vol.9 N1, 1995.
- (78) Ann Mary: The effect of Lipman books on critical thinking student in England Ph. D. Diss. Abstract, 1995. Fields, J: Teaching Phil. vol.3, 1995.
- (79) Fields, J: Teaching Phil, for children, teaching Phil. Vol.3, 1995.
- (80) Snowden Chirstion: Four levels of learning centers for use with young gifted children today Magazine, vol.21, 1998.
- (٨١) نقلاً من إبراهيم محمد سعيد : الوظيفة في مناهج الفلسفة بحث غير منشور . ٢٠٠١.
- (82) Amme, Bowery: The use of Reading questions as a pedagogical tool: Fostering on interrogative, Narrative Approach to Phil, the American Phil, Association - internet, 2000.
- (83) Greenough, Patric: Reading and Writing Analytic Phil. Second Semester, unit coordinator and instruction, internet 2001.

- (٨٤) نقلًا من إبراهيم محمد سعيد : مرجع سابق.
- (85) Ross, Glynis: The role of Phil in the public school, Diss Abstract -internet, 1991.
- (86) Gary Alan: Why teachers decide to use curriculum integration as their curriculum planning Phil. Diss Abstract, internet, 2000.
- (٨٧) نقلًا من إبراهيم محمد سعيد : مرجع سابق.
- (٨٨) سعاد محمد فتحي محمود : أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية ٢٠٠٢ بحث تحت النشر لمجلة القراءة والمعرفة.
- (٨٩) سعاد محمد فتحي محمود : أداء الطالبة معلمة الفلسفة في القراءة من أجل الاستيعاب في ضوء النظرية البنائية في فهم المقروء - مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، العدد الثالث، ٢٠٠١.
- (٩٠) سامي محمد علي : فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة السنس والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية - مجلة الكلية بالقازيق العدد ٢٧، الجزء الأول.
- (٩١) نادية إبراهيم حسن : الفلسفة التطبيقية كمدخل لتقويم وتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية بنات عين شمس، ١٩٩٧.
- (٩٢) محمد سعيد زيدان : تنمية التفكير الفلسفي كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
- (٩٣) إلهام عبد الحميد فرح : أثر استخدام منهج الفلسفة في المرحلة الثانوية على تعلم القيم رسالة دكتوراه غير منشورة كلية بنات عين شمس، ١٩٩٢.
- (٩٤) محمد عاشور محمد : فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في إكساب تلاميذ الصف الثالث المفاهيم الفلسفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الإسكندرية، ١٩٧٩.

- (٩٥) مساجدة راغب محمد : دراسة تحليلية للفلسفة كمادة دراسية فى ضوء وظيفتها الاجتماعية رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق.
- (٩٦) سميرة عطية عريان : تنمية التفكير الإبداعي فى الفلسفة للطالبات المعلمات بكلية البنات، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية بنات، عين شمس، ١٩٩٥.
- (٩٧) سعاد محمد فتحى محمود : تدريس معلمى الفلسفة على كيفية صهر التفكير الناقد فى محتوى دروس الفلسفة فى الصف الأول من المرحلة الثانوية من منطلق إعادة صياغة خطة الدرس - مجلة العلوم التربوية القاهرة العدد الثالث، يوليو، ٢٠٠٠.

- (98) Baumgarten, Elias: The Ethical and social responsibilities of Phil. Teacher, Meta Phil. Vol.11 N.2 1985.
- (99) Unesco: Aninternation Enquiry of unesco: the teaching of Phil, publish by the united Nations Educational, scientific and cultural organization, U.S.A p18-62.

التربية الفلسفية وتكوين الروح الفلسفية

*** **

مقدمة:

يقول زكريا إبراهيم: إن الفلسفة لم تؤد بعد دورها الحضارى الهام مجتمعنا العربى المعاصر، وإنه ما يزال علينا المشتغلين بالحركة الفكرية فى مصر أن نشارك فى النهوض بمهمة بث الروح الفلسفية فى المناخ الفكرى المعاصر، وإن مجتمعنا المضرى المعاصر أحوج ما يكون إلى الروح الفلسفية، فالناس لا يزالون يفتقرون بالفعل إلى العقلية الناقدة التى تعرف كيف تواجه الشكوك والأكاذيب بكلمة لا، ومن هنا فإن المهمة الكبرى التى تقع على عاتق القائمين بتدريس الفلسفة فى المدارس الثانوية وفى الجامعات على السواء، هى العمل على تعليم النشئ كيف يفكرون بدلا من الاقتصار على تزويده ببعض الأفكار الجاهزة ^(١) ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الاهتمام بهذا الموضوع وهو تكوين الروح الفلسفية كأمر مطلوب وله قيمته وضرورته فى عملية تدريس الفلسفة، فتعرض الدراسة لماهية الروح الفلسفية وأهم خصائصها، كما تعرض الدراسة للدور المفروض من التربية الفلسفية على الطالبة المعلمة جبال عملية تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية، وقد رأت الباحثة أنه من باب الخطأ أن تقوم ببحث مدى توافر هذه الروح لدى الطالبة المعلمة أو لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية، فقد تبين لها من تعاملها مع مجموعات طلابية عبر سنين طويلة أن الطالبات يفتقدن الكثير والكثير من مقومات هذه الروح، فمن بين معلومات مهوشة عن الكثير من النظريات والآراء الفلسفية، إلى ما يتبع ذلك من عدم قدرة على القيام بالحوار أو توجيه أسئلة ناقدة إلى الفلاسفة، فضلا عن أحكام

عاطفية شديدة تقتحم مجال العقل فتضيف إلى النتائج ما لا يلزم عنها بالضرورة، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الاهتمام بهذه الدراسة الحالية محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

(١) ما المقصود بالروح الفلسفية؟ وما أهم مميزاتها؟

(٢) ما الواجب المفروض من التربية الفلسفية على الطالبة المعلمة حيال عملية تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية؟
أهمية الدراسة: تأتي أهمية الدراسة من حيث أنها تبين الآتى:-

(١) ضرورة تمتع الطلاب الدارسين للفلسفة بروح فلسفية عالية تمكنهم من مواجهة الشكوك والأكاذيب بموقف إيجابى صريح، فالروح الفلسفية العالية تواجه السلوك اليومي وجهة نافذة فعالة.

(٢) تأكيدها على أن وعى الطالبة المعلمة بالواجبات المفروضة من التربية الفلسفية حيال عملية تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب، يسمح بتوقع نوع سلوكها وتصرفاتها التى ستسلکها مع طلابها، فالطالبة المعلمة فضلا عن توظيفها المحتوى التعليمى لخدمة حياة طلابها الاجتماعية، فهى ستجعلهم يستخلصون من دراستهم للمادة منهاج وطريقة معينة للتفكير يسرون بها فى حياتهم العملية، ولا يخفى قيمة هذا الأمر حيال طلابنا فى المرحلة الثانوية، فهم بحاجة إلى التمرس والتدريب على التفكير كطريقة نظر للأمور أكثر من حاجتهم إلى الفلسفة كنسق معرفى^(٢)، والدراسة الحالية وإن كانت لا تتعرض لمدى امتلاك الطلاب للروح الفلسفية، فهى تتعرض للواجبات المفروضة من التربية

الفلسفة على الطالبة المعلمة حيال عملية تكوين الروح الفلسفية، وذلك من منطلق أن الروح الفلسفية تكون وليدة لمناخ فكري معين، فهي لا تنشأ من مجرد دراسة الطلاب للآراء والنظريات الفلسفية.

وتأتى أهمية هذه الدراسة من حيث إشارة الأدبيات المحلية والعالمية في تدريس الفلسفة للوضع السيء الذى آل إليه تدريس الفلسفة فى الجامعات أو المدارس الثانوية على السواء^(٣).

منهج الدراسة:

تنتهج الباحثة النهج الوصفى للإجابة عن السؤالين السابقين للدراسة.

ماهية الروح الفلسفية وأهم مميزاتها:

الروح كما تتناولها الدراسة الحالية هى الحقيقة المفكرة والذات التى تتصور الأشياء فى مقابل الموضوع المتصور^(٤)، وقد تسمى الروح بالذهن الذى هو قدرة معدة لاكتساب العلم^(٥) والروح قد تأتى مرادفة للنفس الفردية فتدل على القدرة المفكرة المستقلة عن الهوى، وقد يضيق مدلول هذا اللفظ فيطلق على إحدى صفات الفكر بدلا من إطلاقه على وظيفته العامة كقولهم الروح الهندسية أو الروح الانتقادية أو الروح العلمية أو الروح الفلسفية أو الروح المعنوية^(٥).

وإذا كان العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس، فقد نوه ديكرت بأهمية المنهج وضروته، فلا يكفى أن يكون لدينا عقل سليم، بل ينبغى أن نستخدمه استخداما سليما.

^٣ لا تقصد الدراسة الحالية تناول الروح كما أشار إليها القرآن الكريم بقوله عز وجل: (ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي).

وإذا كان ثمة خلاف بين الناس فى مستوى الذكاء، فمرجع هذا الاختلاف لا يعود إلى ملكاتهم الطبيعية، وإنما إلى اختلاف المناهج التى يتبعونها أو اختلاف الكيفية التى يوظف بها العقل أثناء عملية تعامله مع الكون والبيئة، فالناس يختلفون فى الطريقة التى يسلكونها فى الواقع الذى عليهم إنشاء معقوليته أو الكشف عنها، ومن ثم فالروح الفلسفية هى روح لا ترتبط بالوظيفة العامة للفكر بقدر ما ترتبط بنمط معين من التفكير هو التفكير الفلسفى، فروح الشئ تعنى نفسه فإذا أضيف لفظ الروح إلى الشئ دل على ماهيته وجوهره كقولنا روح المذهب الرواقى أو المذهب العقلى.. أى معناه وحقيقته^(٦).

فالروح الفلسفية فى دلالتها على نمط معين من التفكير تشير إلى مجموع ما ينبغى أن يتوافر للفاعلية الفلسفية من قدرات وسمات قبل أن تشرع فى البحث^(٧) الفلسفى الذاتى.

والروح الفلسفية تكون خير معبر عن الكيفية التى توظف بها العقل الفلسفى أثناء تعامله مع عالم الإنسان بأوجهه الثلاثة الطبيعية وما فوقها والذات، ومن ثم فالروح الفلسفية تعبر فى جزء منها عن صورة التفكير الفلسفى^(٨)، أو مجموعة العمليات العقلية التى يستخدمها الفيلسوف فى محاولته كشف المعنى وراء حدود المعارف المختلفة، كما تعبر فى جزئها الآخر عن مجموعة القيم والالتزامات التى يفرضها الفيلسوف على ذاته حين يبحث فى المشكلة الفلسفية، إيماناً منه بأن البحث الفلسفى لا يستقيم بدونها، فالفلسفة لاتصدر عن الفيلسوف كما يصدر الماء من ينبوع، بل هى وليدة جهد شاق وتركيز ذهنى حاد ومحاولة عنيفة من أجل الغوص فى أعماق الواقع.

هذا وإذا كان إجماع الفلاسفة على منهج واحد يلتزمون به أمر لم يثبتته التاريخ الفلسفى، فمناهج التفلسف متعددة والفلاسفة لم يتفقوا على منهج مشترك محدد كما يفعل علماء الطبيعة أو الرياضة^(٩)، فيمكن رد الكثرة والتنوع فى المناهج الفلسفية إلى منهج واحد يضم عناصر مشتركة بين كل هذه المناهج وهو منهج التحليل والتركيب أو التحليل والفرض^(١٠).

هذا وتتفق الباحثة هنا مع رأى القائل بأن أى حديث عن المنهج أو طريقة التفكير يتم بمعزل عن مضمون هذا الفكر يعتبر عبثا لا طائل من ورائه^(١١).

والروح الفلسفية لا تصنع بقرار، فهى نتاج عملية تربية طويلة الأمد ترسخ من خلالها أسلوبا من التعامل مع المحتوى التعليمى ومع الذات والآخرين والكون، فالمعرفة الفلسفية تخلق الروح الفلسفية، إذ يتمثل أثر هذه المعرفة فى أنها الأساس فى تبنى الكثيرين من الدارسين لمجموعة العمليات والعادات العقلية ومجموعة الالتزامات الأخلاقية والقيمية التى تكون فى مجال عمل الفيلسوف، فنجدهم يسلكون بها فى كافة مواقفهم الحياتية، فهم يجعلون هذه العادات والاتجاهات جزء رئيسيا من مجموعة القيم الإنسانية التى يدينون بها، فعمل الروح الفلسفية يكون هنا فى مجال أوسع وأكبر من مجرد التعامل مع المحتوى الفلسفى ذاته.

وتختلف الباحثة هنا مع رأى القائل بأن الروح الفلسفية أقرب ما تكون إلى المزاج أو الميل الشخصى، وأن العقلية الفلسفية قلما تكتسب عن طريق التعلم فهى كالميل إلى الرياضة البدنية أو كالولع بالموسيقى^(١٢).

ويتم الاستناد في تعزيز هذا الاختلاف على العلاقة السابقة بين صورة الفكر ومادة الفكر ذاته، فالمحتوى التعليمي في الفلسفة بما يضم من تساؤلات ومناقشات وانتقادات ووجهات نظر متنوعة.. لمن شأنه أن يكسب الدارس مهارات البحث الفلسفي، فدراسة الفلسفة من الممكن أن تحسن المواطن العادي بما تكسبه إياه من مهارات البحث والتحليل والجدل أو مهارات الفيلسوف، كما أن في دراسة المشكلات الفلسفية المتنوعة ما يمكن أن يثرى حلولنا لمشكلاتنا الشخصية والاجتماعية فالتحليل الفلسفي لتلك المشكلات يضيء قراراتنا الأخلاقية واتجاهاتنا في الحياة، ففي التعامل مع الفلسفة ما يعود بالنفع الشخصي على الدارس لها وما يعود بالنفع على مجتمع الدارس ولا ينبغي أن يفوتنا هنا قول (رسل) بأنه إذا كان لدراسة الفلسفة إية قيمة على الإطلاق... فهي تظهر في ذلك التأثير الذي تتركه على حياة الدارسين لها^(١٣).

هذا فضلا عن عدم كفاية وقدرة الميل الطبيعي أو الميل الميثاقيزيقي الذي يدفع بنا رغم أنوفنا إلى التفلسف وطلب تعقيل الأمور.. إلى الوصول إلى مستوى الفاعلية الفلسفية بما تضمنه من قدرات ومميزات، وليس أدل على ذلك سوى دعوة وحث الله تعالى الإنسان على ممارسة التفكير في مسائل الكون وتأمل بديع صنعه ومحكم نظامه، ودعوته تعالى وحثه الإنسان إلى تحصيل العلم في جميع ميادين العلوم، فالنبئة الأولى التي أودعها الله تعالى فينا قد جعلها عز وجل في احتياج مستمر لمن يتعدها بالرعاية والاهتمام والمحافظة عليها.

وهكذا فالروح الفلسفية بكونها وليدة لعملية التربية الفلسفية تجدها تتكون

من ذات فردية صقلتها وهذبها عملية التربية الفلسفية.. فوصفتها بمواصفات معينة ووجهتها للسير فى طريق البحث والاكتشاف بطريقة عقلية معينة هى طريقة التفكير الفلسفى أو منهج التفكير الفلسفى، فتصبح الذات الفردية بعد عملية التربية الفلسفية ذاتا تتسم بالصمود والإلحاح على طلب المعنى وطلب تعقيل الأشياء أمام اللا عقل التى تسود إدراكنا المشترك^(١٤) وأمام التشكيك المريب الذى تلقاه كلمة الفلسفة من جانب السواد الأعظم من الناس فى مجتمعنا المصرى^(١٥)، كما تصبح ذاتا لا تأبه بصعوبة أو مشقة عمل الروح الفلسفية، فلا تميد الأرض تحت قدميها عندما تحرم من استخدام الأفكار الحسية المألوفة.

هذا والقول بكون الروح الفلسفية وليدة لعملية التربية الفلسفية لا يعنى أن تكون نهاية المطاف ظهور العبقرية الفلسفية، فالعبقرية فى الفلسفة كما هى فى الفن ترجع إلى أصالة كامنة فى الذات فهى هبة فردية.

وقد يرتبط مفهوم الروح الفلسفية بمفهوم الاتجاهات الفلسفية، إلا أن هذا الارتباط لا يمنحنا شرعية استخدام مفهوم على أنه مرادف للآخر، ففضلا عن تميز الاتجاه بصفته الوجدانية التقويمية، حيث يبدى الفرد حبه أو كراهيته لموضوع الاتجاه، فإن التشكك فى صحة الاستدلال على الاتجاه العملى من الاتجاه اللفظى أمر قائم.

هذا ويستدل على الروح الفلسفية بعدد من المظاهر السلوكية التى تميز صاحبها بسمات ودلالات معينة، فالروح الفلسفية ترتبط بالعمل والممارسة ولا وجود لها بدونه ولهذا كان السلوك الفعلى للفرد خير معبر وخير مقياس على وجودها أو عدم وجودها.

وقد حدد سعيد إسماعيل بعض الخصائص التى يمكن إشاعتها وإذكاء شعلتها بين الطلاب وهى التى تشكل فى مجموعتها ما يمكن تسميته بالروح الفلسفية^(١١) ومنها السعى المستمر نحو المعرفة، حيث الروح الفلسفية تعبر عن مقولة (لسنج) وهى أن الله تعالى لو وضع الحقائق كلها فى يمينه ووضع فى يساره شوقنا المستمر إليها ثم خيرنا فى الاختيار، بينهما، فلن نتردد فى اختيار ما فى يساره قائلين رحمتك إن الحق الخالص لك وحدك.

وتمتاز الروح الفلسفية فضلا عن ذلك بالنزاهة الفكرية حيث الفلسفة لا تقسم العالم إلى عشرين متعاديتين، إلى أصدقاء وأعداء أو إلى مفكرين مصيبين وآخرين مارقين، بل هى تنظر للجميع بنزاهة تامة، فهى تخلص الجميع من هذه الصورة الصبائية للأثرة وحب النفس التى تبغى تبرير العالم بالجزء الذى يستطيع الحصول على منه، وتمتاز الروح الفلسفية أيضا بالشك، فلا تقنع بما بين أيدي مجتمعا القومى والعالمى من حقائق معتقدات ومعارف، بل تضع كل هذا موضع الشك حتى يتسنى إعادة بنائه من جديد وفق أسس أكثر متانة ودقة، وتمتاز الروح الفلسفية أيضا بالشعور بالحرية، فدارس الفلسفة لا يمكنه أن يحقق المميزات السابقة ما لم يكن لديه شعور حقيقى بالحرية وما لم يكن المناخ الذى يتنفس فيه مناخا ديمقراطيا حقيقيا، ولن يكون هناك ثمة شعور بالحرية ما لم يتحلى الفرد بالشجاعة.

وإذا كان تاريخ التفكير الفلسفى حافلا بالشواهد الحية والأدلة البينة على شجاعة الفلسفة فما ذلك إلا لأن الخوف هو أعدى أعداء الروح الفلسفية فى كل زمان ومكان.

وتمتاز الروح الفلسفية علاوة ما سبق بالسعى الحثيث للتفتيش وراء

تصرفاتنا وأوجه نشاطنا المختلفة للبحث عن الأفكار والمبادئ التى تكمن خلفها تمهيدا لنقدنا وفحصها حتى يمكن أن نوفر لأنفسنا وللناس مزيدا من الوضوح الفكرى الذى قد يتيح لنا سلوكا أكثر توفيقا، ولا يعنى ما سبق عزل الفيلسوف فى برج عاجى بعيدا عن المجتمع والمعيشة فلا يستطيع أحد أن يفصل عن إطاره التاريخى إلا لكى يتقله ويحسن الحكم عليه، وتمتاز الروح الفلسفية أخيرا فى رأى سعيد إسماعيل بضرورة ألا ندخل الحقائق المكتسبة تحت طائفة أحكامنا السابقة الكاذبة التى لا تحتاج إلى برهان، فالذى ليس لديه أدنى صفة فلسفية يمضى فى حياته أسيرا للبديهيات الكاذبة وعجدا للرأى العام فيعيش سجيناً بين جدران العرف الاجتماعى وترهات البيئة وبذلك يحيا فى عالم ضيق محصور لا يستطيع فيه أن يفهم الأمم الأخرى ولا العصور المتباينة ولا الأجناس المختلفة فيبقى دائما إينا لقريته وليس إينا للعالم كله.

هذا وقد حدد زكريا إبراهيم مجموعة معينة من الخصائص المميزة للروح الفلسفية وذلك من منطلق أن الفلاسفة مخلوقات نادرة لا تجود بها الطبيعة إلا لماما، وأن العقلية الفلسفية فى صميمها قلما تكتسب عن طريق التعلم، وأن الروح الفلسفية هى أقرب ما تكون إلى المزاج أو الميل الشخصى.

وقد أتت الدعوة السابقة لزكريا إبراهيم، وهى الخاصة بضرورة اهتمام المشتغلين بالحركة الفكرية فى مصر بمهمة بث الروح الفلسفية فى المناخ الفكرى العربى من منطلق رغبة الكاتب الكشف عن الأبعاد التى لا بد للروح الفلسفية أن تمتد إليها فى صميم كيانتنا العربى حتى نضع أيدينا على نقاط

الضعف فى البناء الفكرى لمجتمعنا المعاصر.

ولاشك أن النظرة السابقة لذكريا إبراهيم تخالف نظرة الباحثة من حيث أنها ترى أن الروح الفلسفية وليدة لعملية التربية الفلسفية، وهى عملية تتم فى مناخ فكرى معين له شروطه ومميزاته المعينة.

وقد حدد ذكريا إبراهيم مجموعة من الخصائص المميزة للروح الفلسفية بهدف أن يتعرف على تلك العناصر المشتركة التى جعلتنا وتجعلنا ندخل تحت مقولة الفيلسوف شخصيات متنوعة مثل سقراط وأفلاطون والقديس أوغسطين وتوما الأكوينى والفارابى وابن سينا وديكارت وكانط وهيجل وهيدجر وسارتر.

وقد كانت من أولى تلك الخصائص الرغبة العارمة فى البحث والسعى المستمر نحو المعرفة، وأن ثمة أشياء لا زال علينا أن نراها وأن نقولها، وأنه حينما يقع فى ظن المرء أن كل شىء يمكن أن يقال قد قيل وأنه لم يعد فى وسعنا إلى أن نعود إلى هذا الموقف أو ذاك من المواقف الفكرية السابقة، فإن المرء يغلق فكره أمام كل سبيل إلى التأمل، فالفيلسوف يبحث دائما عن العقدة التى تتجمع عندها خيوط الحقيقة ويحاول أن يمسك بها جميعا على نحو ما تتمثل فى صميم العالم آخذا على عاتقه أن يقول كل شىء متوخيا فى حديثه الوضوح والصراحة، ومن ثم فالروح الفلسفية فى صميمها هى أعدى أعداء الكذب والتضليل والكتمان، فالفيلسوف لا يستبقى لنفسه الشكوك من أجل أن يعلن على الناس الحلول اليقينية، بل هو يأخذ على عاتقه أن يواجهنا بالحقيقة حتى ولو كانت نسبية أو متعارضة أو ملتبسة، والروح الفلسفية تحرص على اجتناب الوقوع فى شرك المشكلات الزائفة

والمسائل الموضوعية وضعا سيئا. والفيلسوف رجل التساؤل والإنكار والانفصال والمخاطرة، ومن ثم فليس من طبيعة الروح الفلسفية أن تنقع بما بين أيدي أهل عصرها من حقائق ومعتقدات ومعارف، بل هي لابد أن تضع كل هذا موضع الشك حتى يتسنى لها أن تعيد بنائه من جديد وتقيمه على دعائم نقدية حتى يقرأها العقل.

والفيلسوف قد يظهر نتيجة لذلك في وسط الجماعة بمظهر المخلوق الشاذ كما ظهر سقراط حينما حاول أن يقيم علاقة بين الحقيقة على نحو جديد بعد أن فطن إلى أنه ليس ثمة معرفة على الإطلاق، إن أرض العامة من الناس هي أرض السذاجة والاعتقاد الراسخ والتسليم الأعمى، في حين أن أرض الفلاسفة هي أرض المعاني والتفسير العقلي والتجربة الميتافيزيقية.

والروح الفلسفية تنتظر للوجود من خلال منظار جديد فظهر ديكارت بمنهجه الفلسفي القائم على الشك وظهر كانط بمنهجه النقدي القائم على التفرقة بين الظاهرة والشيء في ذاته، وحاول كل منهما أن يوقف الإنسان من سباته الدوجماتيقي وأن يرسم له طريقا جديدا للوصول إلى الحقيقة.

والروح الفلسفية كما يرى زكريا إبراهيم هي ذلك الناقوس الذي يدق بين الحين والآخر معلنا أن الإنسان هو سيد المعنى، وأن الطبيعة لا تكفي نفسها بنفسها وأن التاريخ ليس هو المطلق وأن الموضوع ليس هو الوجود، فالروح الفلسفية تعيد تكوين العالم لحسابها الخاص وتقيم لنفسها أنظمة جديدة من القيم والمعايير.

وتتقترن الروح الفلسفية بأداة استفهام: لماذا؟ حتى لقد شبه البعض الفيلسوف بالطفل الصغير الذى لا يكاد يكف عن إثارة السؤال، فالفيلسوف يصر على أنه لا يرى ظلمات حيث لا يرى غيره أضواء، فالشخص الذى يتصف بالروح الفلسفية إنما هو ذلك الذى يملك القدرة على التعجب من الأحداث المألوفة وأمور الحياة العادية، فيتخذ موضوع دراسته من أكثر الأشياء عمومية وابتذالا، فليس هناك أمر يمكن القول بأنه حقيقة أكيدة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها، ومن ثم فالفيلسوف لا يكف عن إيقاظ المشكلات النائمة وإثارة المسائل المستكنة فى أوكارها، فالتكيف النفسى مع الواقع قلما يتحقق.

والروح الفلسفية فى صميمها هى حوار حر مع الذات والعالم الآخرين، ومن ثم فهى ليست روحا إنعزالية تحيا بمنأى عن المجتمع والتاريخ والعالم، فالفيلسوف لا ينفصل عن إطاره التاريخى إلا لكى يتعقله، ويحسن الحكم عليه وهو لا ينأى بنفسه عن مجتمعه إلا لكى يتمكن من النظر إليه والعمل على تقويمه، فالروح الفلسفية ليست بمثابة عالم منغلقة على ذاته بل هى حقيقة حية تؤثر وتتأثر بالآخرين، فليست الروح الفلسفية روح انطوائية أو انعزالية لكنها روح تمزج الاتصال بالانفصال وتربط الحرية بالقلق وتعرف أن الاستقلال عن العالم لا يكون إلا بالاعتماد عليه من جهة وتجاوزه أو العلو عليه من جهة أخرى، فليس فى استطاعة الفيلسوف أن يخرج تماما عن إطاره الحضارى أو أن يتنكر لصميم وجوده الطبيعى أو يتحرر نهائيا من كل إसार اجتماعى.

والروح الفلسفية الحقة لا يمكن أن تقترن بالتعصب أو العداء أو

الاستبداد بالرأى، فلا يغضب الفرد إذا ما وضعت آراؤه موضع البحث والمناقشة، ولا يوحد بن آرائه الخاصة وكرامته الشخصية، ولا يزداد الفرد تمسكا بآرائه حينما يثبت له خطأها.

والخوف هو أعدى أعداء الروح الفلسفية، فهو مظهر للشك والجهالة، فى حين أن الشجاعة الفكرية هى الشرط الأول لكل نزاهة علمية.

والروح الفلسفية الحق لا تقنع بالانتماء إلى أية مدرسة فكرية ولا تزعم لنفسها أنها قد وجدت فى أية حقيقة فلسفية تعبيراً نهائياً عن الحقيقة الوحيدة، وليس من شأن الروح الفلسفية الصحيحة أن تقف عند جمع بعض المعارف الفلسفية، وإنما هى ترمى دائماً إلى تعمق البحث الفلسفى فى صميم حركته الديناميكية الفعالة.

والروح الفلسفية ليست بمثابة قضاء تام على شتى الانفعالات وانتصار محقق على كافة الأهواء، بل إن الفيلسوف نفسه لا يدرك ما هو كائن إلا من خلال الدموع والابتسامات والغبطة الروحية ، فالفيلسوف الحق يحاول أن يكون إنساناً يتعمق موقعه البشرى.

والروح الفلسفية تتميز بالنزعة التأملية التى ينعكس فيها الفكر على ذاته لى يسير أغوار إمكاناته ويتعرف على ما لديه من إمكانات وقدرات، فيركز تفكيره حول الفكر ويعنى بمعرفة طبيعة الفكر وقدرته وحدوده ومظاهر نقصه وذلك ليمتحن تلك الأداة التى يستخدمها فى المعرفة حتى يتأكد قبل الشروع فى استعمالها أنها صالحة للوظيفة التى جعلت لها، فالفيلسوف لا يكاد يكف عن امتحان قدراته الذهنية وسير أغوارها والعمل على إدراك

حدودها، فالشعور بالذات هو في صميمه شعور بفاعلية، شعور نحو قوى توضع موضع الاستعمال، فتصبح الذات فعلا لا يكاد يكف عن التحقق، ومن ثم فالروح الفلسفية روح مرنة متفتحة تدرك وجودها بوصفها حقيقة متغيرة لا تملك سوى أن تواصل البحث دون توقف أو انتهاء معتمدة على سلطة العقل وشهادة التجربة، دون أن تقنع بالتجربة الحسية في حد ذاتها، فهي تريد أن توسع من نطاق التجربة لكي تدخل فيها شتى خبراتنا البشرية.

والروح الفلسفية تخلع على تجربتها الروحية طابعا كليا يتضمن عناصر وجدانية وأخلاقية ودينية وفنية وعقلية.

والروح الفلسفية روح نقدية تحرص على الاستناد على استدالات عقلية صارمة لا يستخرج فيها من المقدمات إلا ما يترتب عليها من نتائج، فهي روح منهجية دقيقة رائدها الاهتمام بالتنظيم المنهجي وشعارها التسلسل المنطقي وقاعدتها البداهة والوضوح^(١٨).

مما سبق يتضح الآتى:

(١) الروح الفلسفية لا ترتبط بالوظيفة العامة للفكر بقدر ما ترتبط بنمط معين من التفكير الفلسفى، فالروح الفلسفية تعبر في جزء منها عن صورة التفكير الفلسفى أو مجموعة العمليات العقلية التى يستخدمها الفيلسوف فى محاولته كشف المعنى وراء حدود المعارف المختلفة، كما تعبر فى جزء منها عن مجموعة القيم والالتزامات التى يفرضها الفيلسوف على ذاته حين يبحث فى المشكلة الفلسفية إيمانا منه بأن البحث الفلسفى لا يستقيم بدونها.

(٢) الروح الفلسفية فى دلالتها على نمط معين من التفكير تشير إلى مجموع ما ينبغى أن يتوفر للفاعلية الفلسفية من قدرات وسمات قبل أن تشرع فى البحث الفلسفى أو التفلسف الذاتى.

(٣) الروح الفلسفية وليدة لعملية المعرفة الفلسفية التى ينبغى أن تتم فى إطار التربية الفلسفية، فهى بمثابة رد الفعل العقلى والوجدانى تجاه التعامل مع المحتوى الفلسفى والتعامل مع الذات، ومن ثم فهى روح لا تصنع بقرار كما هى روح ليست فى مجموعها قرينة المزاج أو الميل الشخصى بمفردها، فالعقلية الفلسفية يمكن أن تكتسب عن طريق التعلم الفلسفى وهو تعلم له مناخ فكرى معين.

(٤) يستدل على الروح الفلسفية بعدد من المظاهر السلوكية التى تميز صاحبها والتى تعبر فى مجموعها عن خصائص التفكير الفلسفى، وقد وضع كل من سعيد إسماعيل وزكريا إبراهيم مجموعة كبيرة من هذه الخصائص يمكن حصرها فى الآتى:-

- الرغبة العارمة فى البحث والسعى المستمر نحو المعرفة.
- الشك فى المعتقدات والمعارف حتى يتسنى لها أن تعيد بنائه من جديد.
- البحث عن الأفكار والمبادئ الأولى وراء تصرفاتنا.
- التساؤل بأداة لماذا فنتعجب من الأحداث المألوفة وأمور الحياة العادية.
- الارتباط بالمجتمع فالجماعة كلها تكون فى عقل الفيلسوف وضميره والسمو عن المجتمع والعلو عنه.
- الحوار مع الذات ومع الآخرين.
- لا تزعم لنفسها أن المعرفة الفلسفية تعبر تعبيراً نهائياً عن الحقيقة.

- لا تقف عن حد جمع بعض المعارف الفلسفية وإنما هي ترمى دائما إلى تعمق البحث الفلسفى.
 - النزعة التأملية التى ينعكس فيها الفكر على ذاته لكي يسبر أغوار إمكانته.
 - روح كلية تخلع على تجربتها طابعا كليا يتضمن عناصر وجدانية وعقلانية ودينية وأخلاقية وفنية فالإنسان إنسان متكامل (عقل قلب وجدان وسلوك).
 - النقد والاستناد إلى استدلالات عقلية صارمة.
 - الشجاعة فى إبداء رأى.
 - البعد عن الكذب والتضليل.
 - تعيد تكوين العالم لحسابها الخاص وتقيم لنفسها أنظمة جديدة من القيم والمعايير.
 - عدم التعصب.
 - عدم الاستبداد بالرأى.
 - الاعتراف بقيمة الإنسان فى الكون.
- (٥) يستدعى الأمر فى سبيل تكوين الروح الفلسفية أن يكون لدارس الفلسفة موقف معين من المحتوى التعليمى الفلسفى وموقف معين من المجتمع وموقف معين من الذات الفلسفية وهذا ما يشكل فى مجموعه البحث عن دور التربية الفلسفية والواجبات المفروضة منها حيال تكوين الروح الفلسفية لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية.

الواجبات المفروضة من التربية الفلسفية على الطالبة المعلمة حيال عملية تكوين الروح الفلسفية:-

(أ) - الموقف من المحتوى التعليمي الفلسفي:

القول يكون الروح الفلسفية وليدة لعملية المعرفة الفلسفية يفرض مناخا يتم فيه هذا التعليم ويجب على الطالبة المعلمة أن تعي هذا المناخ جيدا، فغير مجد في تكوين الروح الفلسفية مجرد ترديد الطالب لكلام أفلاطون أو يكرت أو غيرهما من الفلاسفة، فهو سرعان ما يترك كل فيلسوف وشأنه بمجرد أن يفرغ من أعمال الامتحان، وغير مجد في تكوين الروح الفلسفية أن نقصر الاهتمام في العملية التعليمية على العمليات والمهارات العقلية المرتبطة بالمحتوى التعليمي من شك وتحليل وبحث عن الافتراضات الأولى وتركيب وتقويم^(١٩) فالمران والتدريب العقلين وإن كانا يحدثان إثراء فكريا هائلا ومرونة عقلية كبيرة، حيث يتعلم الطالب طرح المشكلات الفلسفية طرحا سليما والنقاش فيها والأخذ في الاعتبار بمختلف الإمكانيات والحلول، إلا أن المران والتدريب العقلين لن يبتعدا كثيرا عن حدود الفصل الدراسي، والطالب يحتاج إضافة عليهما في عملية تكوين الروح الفلسفية إلى مهارات وقدرات أخرى قد لا تكون في مجال بحث الفيلسوف^(٢٠) فالطلاب لابد أن ينهمكون في أعمال ونشاطات لا يكون الهدف منها مجرد اختيار الامتحان فقط، وعلى هذا فالروح الفلسفية عملية تكوينها تحتاج إلى ما هو أكثر من مجرد المعرفة الفلسفية وتحتاج إلى ما هو أكثر من مجرد المران والتدريب العقلين.

إن المعرفة الفلسفية وإن المران والتدريب العقلين كشرطين أوليين

لعملية تكوين الروح الفلسفية ينبغي أن يتما فى إطار أبعد منهما وهو عملية التربية الفلسفية، وهى عملية لا تجعل التدريس غاية فى حد ذاته حيث يخاطب عقل الطالب وذاكرته بمعزل عن الذات الإنسانية بما تضمه من قيم ومعتقدات واتجاهات وأخلاقيات، فنحن نحتاج فى عملية التربية الفلسفية إلى عمل العقل بكل ما يعنى من تفسير وتحليل وتركيب وإثباتات وبراهين جنباً إلى جنب مع عمل المشاعر والقلب، فالعقلانية المشاعرية أمر مهم فى التربية الفلسفية وفى تكوين الروح الفلسفية. والتدريس من هذا المنطلق وإن كان لا يمكنه إغفال معنى الفلسفة وأهميتها، إلا أنه يعطى الصدارة فى الاهتمام لتربية الإنسان وتنقيفه فى المجتمع، وقد دفع هذا الأمر الباحثين فى مجال الفلسفة وتعليمها إلى التميز بين الفلسفة باعتبارها^(٢١) Lore أى دراسة للأفكار كأفكار فى حد ذاتها بهدف إكساب الطلاب مجموعة معينة من المعارف الفلسفية دون النظر إلى إمكانية النفع العلمى من هذه الأفكار ودون النظر إلى مدى قدرة الطالب على أن يقرر بنفسه الحل الفلسفى المناسب له، والتميز بين الفلسفة باعتبارها Living معيشة تهتم بطريقة حياة الطلاب وتتداخل بصورة واضحة مع المعتقدات التى يدينون بها ويتصرفون من منطلقها.

وقد دفع هذا الأمر أيضاً إلى التميز فى مجال الفلسفة وتعليمها بين الفلسفة النظرية التى هى السعى المنهجى المستمر للحقيقة من أجل الحقيقة ذاتها، وبين الفلسفة التطبيقية^(٢٢) التى تعنى بالبحث عن الإجابات التى تتطلبها جماعة أو مجتمع معين وذلك كى تجعل الطلاب واعين ومدركين للافتراضات الأولية التى تكون وراء سلوكهم.

وقد أثبتت الأدبيات التى كتبت عن تدريس الفلسفة أن الروح الفلسفية فى عملية تكوينها تظل قرينة للنظرة إلى الفلسفة باعتبارها معيشة وليست باعتبارها أفكاراً، كما تظل قرينة فى عملية تكوينها بالفلسفة التطبيقية أكثر من الفلسفة النظرية^(٢٣) ومن هذا المنطلق فإن التربية الفلسفية وإن الروح الفلسفية يجانبهما الصواب إذا جعلنا الطلاب مسالمين مستلمين لكافة الآراء والنظريات الفلسفية، كما يجانبهما الصواب إذا جعلنا الطلاب يضربون صفحا عن الآراء والعواطف الغريبة عنهما^(٢٤)، إن النظرة الموضوعية المحايدة لكافة الآراء والنظريات الفلسفية تجعل الطلاب يعتقدون أن البراهين والحجج كلها عقلانية وكلها متساوية فى الأهمية فلا يوجد رأى يكون أفضل من غيره، إن أخطر عمل يقوم به المعلم والطالب هو أن ينتهج النظرة الموضوعية فى تعامله مع الفلسفة وأن يخفى ذاتهما لمجرد التأييد المستمر للأراء والأفكار الفلسفية، ومن هذا المنطلق فإن الدرس العظيم الذى قد نتعلمه من الفلسفة وهو أن نحيا بدون يقين، إنما هو درس يصبح قليل القيمة مع عملية التربية الفلسفية وعملية تكوين الروح الفلسفية، ومن ثم فلا أذهب مع من يذهبون إلى إمكانية العيش بدون يقين، فالفلسفة وإن كانت تحررنا من الأحكام السابقة والعادات والتقاليد فهى تصل بالمتعلم إلى إمكانية الوصول إلى معارف صحيحة وتفتح له الطريق بعد أن يكون العقل قد تخفف من الأثقال التى تحجب عنه الرؤية الصحيحة^(٢٥)، فالفلسفة فى حقيقتها بحث عن الحقيقة وسعى مستمر وراء معرفتها، وعلى هذا فيصبح المطلوب لتكوين الروح الفلسفية: عمل مزدوج، فيهتم المعلم بالمحتوى الفلسفى وهو اهتمام يعكس فى داخله اهتماما بمكونات النشاط الفلسفى أو التفكير، فيجعل

التدريس بمثابة البحث الناقد فى المحتوى فينتهج المعلم عدة طرق فى تدريسه منها الطريقة التحليلية حيث يقوم بالتفكير والتحليل والتساؤل والبحث عن الافتراضات الأولى والبحث عن البراهين ومناقشتها لبيان مدى مناسبتها للافتراضات، وحيث يقوم المعلم باستخلاص الجوهرى من العرضى، فالتركيز على المحتوى الخبرى أمر له قيمته فى تكوين الروح الفلسفية فهو يتيح للطلاب فرصة التعرض للنماذج الفلسفية عبر العصور المختلفة فيجعلهم على وعى وألفة بطريقة وخصائص التفكير الفلسفى.

والمعلم فى عمله يحاضر عند عرضه للآراء فيزود بالمادة التعليمية ويوجه الطلاب إلى كيفية تعلم هذه المادة، والمعلم يناقش عند تحليله لهذه الآراء، فهو يتخذ الطريقة السقراطية عند محاولته انتزاع الإجابة التى يريدّها من طلابه وهو يتخذ الطريقة السوفسطائية فى إقناعهم بما يريدّه من أفكار، والمعلم فى كل هذا عليه خلق الفرص والمواقف التعليمية التى تجعل الطلاب جزء من نشاط التفلسف والتى تجعل الطلاب ينهمكون فى أعمال ونشاطات لا يكون الهدف منها اجتياز الامتحان فقط، فأى شكل من أشكال الامتحان يركز على تعلم المحتوى يكون مخالفا لروح تدريس الفلسفة وللروح الفلسفية، فيطلب من الطلاب كتابة القصة وأسلوب المقال فى الإجابة وكتابة اليوميات والخبرات اليومية بطريقة فلسفية.

وعلى المعلم أيضا أن يشارك الطلاب فى عملية التعلم فيحفزهم على التفلسف وهو عمل لا ينبغي التهاون فيه لتحقيق أن الفلسفة عمل كل فرد وليست حكرا على العبقري أو الأكاديمي، وقد حدثنا خبراء تدريس الفلسفة على أهمية حفز الطالب على أن يتفلسف، فتعليم الفلسفة عندهم مثل تعليم

الرياضة أو السباحة^(٢٦) لا يتم ما لم يؤد الطالب نشاطا فعليا.

والمعلم حين يحفز طلابه على التأمل لا يفعل أكثر من أن يجعلهم يرتدون أو ينكصون ذاتيا على أنفسهم، يهتم بعلاقة ما فى النفس من معتقدات وقيم وأخلاق ودين وبالأشياء الأخرى من حيث قيمتها^(٢٧).

إن جوهر الروح الفلسفية فعل التأمل وهو حركة لا سكون يجتمع نتاج الآخرين وتأمل الذات، فنكون حكاما على ما يقدمه الفيلسوف ولا نقبل منه أن يكون وليا علينا، إن فعل التأمل ينبغى أن يحكمه منهج أو طريقة فهناك مدخل موضوعى من حيث قواعد السير، ومدخل ذاتى نسبة إلى ذات الباحث وشخصيته وليس نسبة إلى الذاتية بمعنى الافتقار إلى سند من برهان أو تبرير عقلى^(٢٨) والتأمل والحفز عليه يمثل هذا الشق الثانى من عمل المعلم المزدوج وهو الشق الذى يتعلق بالمجتمع.

(ب) الموقف من المجتمع:

على المعلم أن يجعل تدريسه بمثابة النشاط الموجه لصنع المعنى لقضايا وأمر الإنسان فى هذا المجتمع وعمل المعلم هنا قد لا تحققه دراسة الفلسفة باعتبارها أفكارا نظرية، ذلك أن الفلسفات المختلفة وإن كانت تعطينا نظرات هامة حول الإمكانيات الإنسانية وكيفية تحويلها إلى سلوك، فهى تدع أمر المفاضلة والخيار بينها إلى الإنسان الذى له مطلق الحرية فى أن يختار ما يشاء^(٢٩) وقد يختار الطلاب ما يناقض قيم مجتمعه وأخلاقه ومبادئه مما يجعل فى تدريس الفلسفة خطرا كبيرا على مجتمع الطالب.

إن التربية الفلسفية بجانبها الصواب إذا ولدت التناقضات فى عقل

الطالب عن الأمور المرتبطة بالثقافة فى مجتمعه ووظيفة الذات دون أن تزودهم بالتوجيهات والتدريبات اللازمة لهم فى عملية السلوك فى المجتمع فتتركهم بدون أى منظور واضح ينظرون منه للعالم وللذات وبدون أى طريق ظاهر يسلكون فيه^(٢١).

إن التربية الفلسفية باعتبارها محاول صنع المعنى لقضايا وأمور الإنسان فى مجتمعه إنما هى تربية تنتظر للإنسان وتهتم به باعتباره عقلا وقلبا ومشاعر^(٢٢). مشاعر حب ومشاعر سخط، فتصبح الفلسفة بمثابة التحليل النفسانى للطالب أكثر من كونها مجرد تحليل عقلانى، فالعقلانية الموضوعية البعيدة عن الذات إن لم تكن طريقة سيئة فى التعامل مع الفلسفة، فهى لا تمثل أفضل طريق للتعامل، ذلك أننا نستخدم العقل بطريقة سيئة تبعده عن المشاعر، مع أن العقل والقلب والمشاعر يجدان مكانها السليم فى التفكير الفلسفى.

إن أخطر عمل يقوم به معلم الفلسفة هو ذلك الذى يخلق فيه باب التفكير أمام الطلاب مدعيا أن الإجابات الفلسفية لها يقين نهائى مطلق، إن الفلسفة تكلم الإنسان وتطلب منه الحوار والمناقشة لما يقوله ولما يسمعه، وإن الفلسفة تحمل فى داخلها فتنة وإغراء فتطلب من القارئ أن يرجع لذاته ليقرر أسباب قبوله أو رفضه لما يقرأه، وإن التدريس الذى يفوت على الطالب فرصة استكناه أو استدماج المحتوى التعليمى فى الذات الإنسانية بما تتضمنه من قيم ومعتقدات واتجاهات وأخلاقيات، إنما يقلل من فرص تكوين الروح الفلسفية عند الطلاب فتصبح الفلسفة عندهم مجرد جسم من المعلومات بعيد عن السلوك اليومى المعتاد وبعيد عن التوجيه الأخلاقى

للحياة.

وعلى المعلم هنا أن يهتم بتوجيه المناقشة الفلسفية نحو مناطق الحياة التي يكون للعاطفة فيها والوجدان درو هام، وأن يزود بالإشارات والنواحي التي تجعل المادة مرتبطة بالطلاب وذات معنى لديهم، والمعلم بذلك يحقق ما قصده جون ديون عندما قال: إننا في المواقف التعليمية في الفلسفة نشغل بخبرات اجتماعية أخلاقية، معرفية^(٣٣)، ومن هذا المنطلق فإن الاختصار على الطريقة التحليلية مع كائط في تأكيده على المبادئ باعتبارها جوهر التفكير الأخلاقي، أمر لا يتبغى الوقوف عند حده، ذلك أننا نغفل نقطة هامة أخرى لا تقل أهمية عن نقطة وضوح المبادئ وهي الاستجابة الأخلاقية لموقف معين، ومن هذا المنطلق أيضا فإن الفحص العقلي الناقد في المسائل والنظريات الفلسفية، لا بد أن يصاحبه فحص عقلاني ناقد آخر ولكن على مستوى السلوك عند استجابته للمواقف الاجتماعية الأخلاقية التي تعد في جوهرها تطبيقا فعليا لمبادئ الفلسفة^(٣٤)، فذلك أمر له ضرورته وله قيمته فالفشل في تنمية وإقامة القدرات الناقدة في هذه المسائل الاجتماعية والأخلاقية إنما هو فشل يفوق ذلك الموجود في تنمية وإقامة القدرات الناقدة في المسائل النظرية، إن الفلسفة بهذا المعنى تصبح بمثابة القوة التنظيمية لحياة الأفراد في مجتمعهم، وهذا لن يتم ما لم يعرف الطلاب التصورات والمبادئ الفلسفية التي يقوم عليها مجتمعهم.

إن الفلسفة تحتم الرجوع إلى الذات كمحك لقبول أو رفض الأفكار والنظريات الفلسفية، فيكون المحتوى التعليمي التاريخي الأساس الذي يستوجب أمرا آخر هو مبادئ المجتمع وتصوراته واعتقاداته باعتبارها

المحك الرئيسي لقبول الآراء الفلسفية أو رفضها.

وقد لا تجد هذه النظرة قبولا من بعض المشتغلين بالفلسفة بدعوى أن هذا الاتجاه يضر بالفلسفة^(٣٥)، لأنه يجعل للبحث والنظر في حقائق الموجودات غاية واحدة هي تأييد عقائد المجتمع وتصوراته وهي عقائد وتصورات، فضلا عن كثرتها في مجتمعنا المصرى، فهى تنقذ الفلسفة الواضحة لها فى هذه الفترة التى تعيشها، ولكنى لا أزال أركز على هذا الاتجاه حرصا فى تلاقى الأثر السيئ الذى قد يتركه تدريس الفلسفة، وهو اعتناق الطالب لأفكار وسلوكيات يكون فيها خطر على مبادئ وقيم واعتقادات مجتمعهم خاصة إذا كان المجتمع - خاصة المجتمع المصرى - يفتح أبوابه للمتغيرات الثقافية التى تثير الفوضى والاختلاط فى نفوس الأفراد عند استجابتهم للمبادئ الرئيسية، وأننى لا أزال أركز على هذا الاتجاه شريطة الرجوع إلى مبادئ الدين وشريعة التسليح الصقل الإسلامى الذى يتحقق بالاحتكاك بأساليب القرآن الكريم، الأمر الذى يجعل الفلسفة هنا تثرى معيشتنا وخبراتنا وتجعلنا أكثر وعيا، وفى هذا المقام أستعير قول ديكات لأوضح مقصدى السابق بأن الفلسفة ألزم لإصلاح أخلاقنا وهداية سلوكنا فى الحياة من استعمال عيوننا لهداية خطواتنا^(٣٦)، شريطة أن يتم النقاسف فى إطار حدود الدين فالفلسفة بها من القصور والمزالق مايمكن أن يؤدى بالدارسين إلى الانحراف فى تفكيرهم وينأى بهم عن طريق الصواب فضلا عن ما تتضمنه من مفاهيم تتعارض مع الأصول العقائدية، ويحضرنى هنا قول لرشدى فكار^(٣٧)، يقول فيه إن فى قضية التعامل مع المذاهب التى ترد إلينا من حضارات أخرى معاصره أفضل التعامل على مستوى العمق،

ولا أخش مطلقاً من تعامل عمقى مع مذهب وإنما المجازفة هى على القشور بمعنى أن من يستطيع أن يكون ذا عمق فى حضارته ومرتبطة بأرضيته ويتعامل فى نفس الوقت بعمق مع إطار المذهب المعاصر، لابد وأن النتائج تكون لصالح تأصيل عمقه هو لا عمق المذاهب الغربية.

فالفلسفة بهذا المعنى تصبح دراسة ليست منعزلة عن حياة الطلاب وليست بعيدة ع التأثير فيها، ومن هذا المنطلق فإن المحتوى التعليمى والمهارات الفلسفية، والقدرات الناقدة، فى المحتوى لا يمكن اعتبارهما الغاية الأولى والأخيرة ومن تدريس الفلسفة، ذلك أنها على قيمتها تظل مجرد أدوات لخدمة هدف رئيسى آخر هو تعليم طريقة حياة ووجهة نظر مجتمعنا المصرى وهى طريقة تتطرق فى أساسها من الدين، نعم إن الحياة لها أوجه غير معرفية مما يجعل تأثير العلاقة العلية للمعلومات العقلية تأثيراً جزئياً على السلوك، ولكن هذا كله لا يمنع الاهتمام بتعليم طريقة حياة مجتمعنا المصرى خاصة كما ذكرت من قبل إذا كان المجتمع يفتح أبوابه للمتغيرات الثقافية التى تنبئ للفوضى والاختلاط فى نفوس الطلاب عند استجابتهم للمبادئ الرئيسية، وقد حدثنا بعض خبراء تدريس الفلسفة فى هذا المقام عن الأسلوب العدائى^(٢٨) كأسلوب مقبول فى صنع الفلسفة وصنع التفلسف وهو أسلوب ينمو ويقوم مع الدراسة التاريخية التى تعد وسيلة له وهو أسلوب له قيمته مع حقيقة أن البحث الفلسفى يكون بحثاً تافهاً لا طائل منه إذا كان العقل مسالماً مستسلماً مع كل الآراء.

وقد حدثنا الكندى^(٢٩)، من قبل عن أهمية الشجار فى عملية كسب المعرفة فيقيم الدارس مواجهة بينه وبين الموضوع المدروس تمثل مرحلة

معاناة يكون فيها الباحث فى حالة تنقل بين النفى والإثبات، أى أن الباحث يكون فى حالة أخذ ورد مع الموضوع وهى حالة شجر بينه وبين نفسه.

ومما يؤكد أهمية الأسلوب العدائى فى تدريس الفلسفة التمييز^(١٠) بين فلسفات تنتمى إلى نفس الثقافة وأخرى تنتمى إلى ثقافات مختلفة، والنوع الأول يمكنه أن يتحاور بعضه مع البعض بسبب وحدة الإطار العام، أما المشكلة الحقيقية فهى تلك التى تثيرها حالة فلسفات تنتمى إلى ثقافات مختلفة، فالتحاور فى هذه الحالة غير ممكن وغير مشروع لأن شرط الحوار هو الاتفاق الضمنى على الأساسيات وهو ما لا يمكن أن يتوافر بين ثقافتنا الإسلامية والثقافات الغربية، فيغدو الأمر ليس أمر حوار ولكن أمر عدا لا يمنعنا من أن نأخذ من هذه الثقافات ما يتفق مع مبادئنا وأن نرفض ما يتعارض منها.

وعلى هذا فالمطلوب لتكوين الروح الفلسفية خلق حالة الشجار فى النفس الإنسانية عند الطلاب، فالفلسفة والتفلسف يتطلبان حضور الشخص المضطرب الذى إن لم يوجد لم يتعلم شيئاً منهما، وفى الحالة لن يقف الطالب موقف المتفرج القانع بمنطق التبعية الفكرية ولكنه يسترشد بتعاليم المفكرين الكبار وينقد ويتفلسف ويساعده المعلم ليصل فى النهاية إلى الاتجاه الذى يريد أن يسير عليه فى حياته واتجاه مجتمعنا المصرى، اتجاه الدين.

إن الروح الفلسفية فى حال تكوينها بالمعنى السابق تحتاج إلى وعى وعمق بمبادئ وأخلاقيات المجتمع وثقافته ليعيها الطالب أولاً وليقدر حجم المسؤولية التى ستوكل إليه حيال المحافظة على تلك المبادئ والأخلاقيات ثانياً.

وعلى هذا كله، يصبح المطلوب لتكوين الروح الفلسفية عند الطالب ألا
نقصر السؤال عن الماهية والوجود فى الفلسفة الوجودية^(٤١) ولكن فضلا عن
ذلك الطالب السؤال الآتى: هل مجتمعنا المصرى يضع الوجود قبل الماهية،
أم الماهية قبل الوجود؟ وأن نسأل الطالب أن يوضح سلوكه فى الحالىن..
حال الماهية قبل الوجود وحال الوجود قبل الماهية، ونسأله أن يوضح
أسلوب اختياره فى جعل الماهية قبل الوجود أو فى جعل الوجود قبل
الماهية، وأن نسأل الطالب عن أهمية الوجود الفردى فى القرآن الكريم وأن
نسأله هل حرية الموجود الفردى تستدعى التمرد على سيطرة المجتمع كما
قال سارتر بذلك، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب أسئلة تتعلق بمعنى
الإلزام ومعنى الأخلاق وأن نسأله أن يوضح أسباب قبوله أو رفضه لمذهب
الاجتماعيين وأصحاب الحاسة الخلقية كمصدر للإلزام، كما يصبح من المهم
أن نسأل الطالب عن معنى الإلزام فى القرآن الكريم، وعن ما يقبله الطالب
أو يرفضه من المصادر السابقة للإلزام مبررا قوله بالأسباب المؤيدة لذلك،
كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب عن معنى كلمات مثل الشك واليقين
وأن يوضح سلوكه فى حال الشك المطلق واليقين المطلق كما نسأله ما الذى
يريدده مجتمعنا المصرى فى تلك الفترة هل هو شك مطلق ويقين مطلق أم
ماذا؟ وأن نسأله عن موقف الدين من مشكلة الشك واليقين كما يصبح من
المهم أن نسأل الطالب رأيه فى رأى السفطائيين من أن الحواس وسيلة
المعرفة وليس العقل، وأن نسأله أن يحدد وسيلة اكتساب المعرفة كما حددها
القرآن الكريم وأن يجمع الآيات التى تؤكد دور الحس ودور العقل ودور
الخبر المنزل فى المعرفة، كما يصبح من المهم أيضا أن نسأل الطالب رأيه

فى رأى بروتاغوراس الذى قال فيه: لا أستطيع أن أعلم إن كانت الآلهة موجودة أو غير موجودة وأن أموراً كثيرة تعوق هذا العلم وهذه المعرفة، وأن نسأل الطالب رأيه فى أن يستدل من الطبيعة بمظاهرها المختلفة ما يؤكد وجود الله عز وجل، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب رأيه فى قول بروتاغوراس أن الإنسان مقياس كل شىء وأن يحدد مجموعة النتائج التى تلزم عن هذه القضية فى المجال الأخلاقى والمعرفى، كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب عن محددات السلوك الأخلاقى فى الإسلام، وأن نسأله رأيه فى قول جهنم بن صفوان أن الإنسان لا يقدر على شىء ولا يوصف بالاستطاعة وإنما هو مجبور فى كل أفعاله لا قدرة ولا إرادة له وأن يوضح النتائج التى تلزم عن هذه القضية بالنسبة إلى الإنسان وإلى الله عز وجل وأن يحدد الطالب معنى الاستطاعة ومعنى الأسباب فى القرآن الكريم.

كما يصبح من المهم أن نسأل الطالب رأيه ورأى الدين الإسلامى فى الاعتزال وربط التصوف بقطع العلاقات بالأغيار وحرمان الإنسان من لذات الحياة المباحة، كما يصبح من المهم أن يوجه المعلم طلابه إلى الدرس الذى يمكن أن نستقيده من الصوفية وهو التحرر من عبودية المادة والتحرر من تلوث مقاصد أفعالنا لتصبح الإرادة تصميمًا واعيًا على أداء الأعمال التى فرضها الله تعالى فى شريعته، وهى العلم والعمل مع على أن يكونا خالصين لوجه الله تعالى وليس من أجل مكاسب دنيوية فى المقام الأول والأخير، كما يصبح على المعلم أن يوجه طلابه إلى التصوف الإسلامى وليس التصوف الفلسفى، وكلنا يعلم فى هذا المقام أن التصوف قسمين: قسم مسلم بحث: يوضح علاقة الفعل الإنسانى بالفعل الإلهى ويحفز على الزهد فى الدنيا

ويحفز على العمل فيها بالعلم الذى يقيم الأرض ويعمرها ويجعل الإنسان خليفة لله عز وجل، وقسم فلسفى التمس تدعيم آرائه من الثقافات المختلفة فابتعد عن روح الإسلام.

كما يصبح من المهم أيضا أن يحفز المعلم الطالب على الشك فيما أورده الغزالي نفسه من حديث عن الشك فيسأل الطالب رأييه فى مدى مناسبة طريقة الغزالي لهدف الشك عنده وهو الهدف الذى أراد به الغزالي - كما أوضح الكتاب - أن يتساءل: لماذا يقبل أبناء النصارى واليهود والمسلمين دين آبائهم على أنه مسلمة يقينية لا يمكن الشك فيها دون أن يقبلوها على أساس من البرهان العقلى؟ فعلى المعلم أن يسأل الطالب رأييه فى مدى توفيق الغزالي فى طريقته التى اتبعها فى إجابته عن السؤال السابق؟ وأن يسأل الطالب رأييه فى مدى إمكان الوصول إلى اليقين الدينى بطريق العقل أم لا؟ وأن يجمع من الكون بمظاهره المختلفة الأدلة العقلية التى يستدل بها على وجود الله عز وجل، وعلى المعلم أن يجعل الطالب يشك فى مقولتى الغزالي، ديكارت بأنه لا يقين فى المعرفة الحسية وأن الحواس خداعة ومن الحكمة أن لا تطمئن كل الاطمئنان إلى ما خدعونا ولو مرة واحدة، وعلى المعلم أن يحذر طلابه من سرعة الظن بأن الغزالي وديكارت قد أصابا الحق حين تشككا فى صدق الحواس، وعلى المعلم أن يسأل الطلاب السبب فى شك الفيلسوفين وهو سبب يرجع إلى خطأ فى الإدراك الحسى وعلى المعلم أن يسأل الطالب رأييه فى دور الحواس فى المعرفة وأن يسترشد فى سبيل تكوين هذا رأى بالآيات القرآنية التى تدعونا إلى النظر بالحواس المختلفة وإلى قيمه المعرفة الحسية فى اكتساب المعرفة.

هذه أسئلة من كثير يمكن بها خلق الروح الفلسفية لدى الطلاب.

(جـ) الموقف من الذات:

١ - استماع أكثر قبل الكلام:

يعتبر الاستماع^(٤٣) أكثر الوظائف اللغوية استخداماً في الحياة حتى قبل اختراع المذياع والتلفاز، فالسمع أبو الملكات اللسانية كما يرى ابن خلدون، وقد عرف شاين وجروس مهارة الاستماع على أنها إجراء فاعل يقوم على نشاط من التفسير ومحاولة ربط الأحداث المناسبة مع المفاهيم والظواهر، وهو إجراء داخلي يحاول الفرد من خلاله فهم اللغة المنطوقة، وقد أشار برونوفست إلى وجود مجموعة من القدرات ذات العلاقة بتدريس مهارة الاستماع عند الطلاب وهي القدرة على الاستماع إلى الأفكار الرئيسية - القدرة على تحليل وتطبيق معاني الكلمات التي استخدمها المتحدث والقدرة على تسجيل الملاحظات أثناء الاستماع، القدرة على تمييز أغراض المتحدث وخطته التنظيمية - القدرة على وزن وتقويم أفكار المتحدث - القدرة على التمييز بين الاستخدامات العاطفية والعقلية للغة - القدرة على متابعة المتحدث للوصول إلى استنتاجاته - القدرة على تأجيل الحكم إلى حين وصول المتحدث إلى الخاتمة.

ولقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية فالاستماع لا ينمو لدى الإنسان بطريقة تلقائية لمجرد أن له أذنين ولكنه يحتاج إلى اهتمام كبير يتناسب مع الأهمية العظيمة التي أعطاها الله تعالى في الإنسان، وقد صور أحد الكتاب هذه

= القسم الأول =

الأهمية فى الاستخدام قائلا إن الإنسان المثقف العادى يستمع إلى ما يوازى كتابا كل يوم.

هذا وتستطيع الطالبة المعلمة تنمية مهارة الاستماع عند الطلاب عن طريق القيام بالنشاطات الآتية:

- عند قيام أحد الطلاب بتقديم عرض عن شخصية فلسفية معينة يطلب من الطلاب تدوين أهم الأفكار التى وردت فى العرض.

- تكليف الطالبة المعلمة بعض الطلاب بالاستماع إلى أشرطة تسجيل معينة ويدون الطلاب أهم الأفكار التى وردت بالمشريط.

- تكليف الطالبة المعلمة بعض الطلاب بمشاهدة التلفاز والاستماع إلى الأخبار والبرامج الإذاعية (قال الفيلسوف) ويطلب منهم تدوين موجز لأهم ما تم الاستماع إليه.

إن الإصغاء والاستماع ضروريين لتكوين الروح الفلسفية، ويكون الإصغاء فضلا عما سبق إصغاء للتاريخ الفلسفى فيتمرس الطالب بحكمة الإنسان، طوال عصوره ويصبح قادرا للتجديد فيها فى ضوء ثقافة عصره واهتماماته.

٢- الدهشة:

وهى من العوامل المؤيدة والباعثة لتكوين الروح الفلسفية، فالعقلية الفلسفية ما هى إلا مقدرة الإنسان على الاندهاش من الأحداث المعتادة والأشياء اليومية وأن يتخذ موضوعا للدراسة عنده من أعم الأمور وأكثرها اعتيادا على السواء^(٤٤)، ويرى أرسطو أن التعجب هو الذى يدفع الناس إلى

التفلسف فهم يدهشون من الأشياء الغريبة التى تصادفهم، الأمر الذى يدفعهم إلى المعرفة، فحين يندهش الفرد فإنه يعنى أنه يحس بجهله، وهكذا فالحياة الواعية للإنسان تبدأ بالدهشة التى تعنى اليقظة، ويمكن للطالبة المعلمة أن تعود طلابها على الدهشة من الأحداث المعتادة والأشياء اليومية، فلا يقبلون آراء الصحف وإعلانات التليفزيون على أنها مسلمات لا يأتيها الباطل من بين يديها أو خلفها، كما يمكن للطالبة المعلمة أن تجعل الطلاب يميزن بين دهشة الفنان والعالم وهى دهشة تنطلق من ظاهرة جزئية أو منظر خاص، ودهشة الفيلسوف التى هى دهشة تنطلق من الوجود كله وخالق هذا الوجود والحياة نفسها وغيرها من موضوعات كلية.

٣- الشك:

ويمثل الشك عاملاً آخر من عوامل الروح الفلسفية، فبعد أن يشبع الطالب اندهاشه وتعجبه من معرفة الأشياء أو بما قاله الفلاسفة، ينشأ عنده الشك من تضارب الآراء أو فيما علمه هو نفسه، لأن المعارف التى تتجمع لديه إذا فحصها ونقدها يتبدد معظمها أو يتهاقت كلها وعندئذ ستولى عليه الشك، ولذلك فإن الشك ملازم للمعرفة ولاحق لها وفى الشك إحياء للمعرفة نفسها^(٤٥)، والشك الذى ينبع عنه الروح الفلسفية هو الذى نتخلص منه باليقين وعندئذ يكون الشك بمثابة حذر ونقد وتمحيص ونفاذ إلى بواطن الأمور تؤدى إلى تمييز الثابت من المتغير والحقيقى من الباطل، وفى هذا يقول الإمام الغزالي: الشكوك هى الموصلة إلى الحقائق فمن لم يشك لم ينظر ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقى فى العمى والضلال، ويمكن للطالبة المعلمة أن تجعل طلابها يشكوا فى آراء الفلاسفة وآراء الإذاعة والأحداث

الجارية وأن يصلوا إلى اليقين من وراء شهم هذا.

٤- التحلى بالشجاعة الفكرية والتحلى بقيمة النقد الذاتى وعدم التعصب وعدم الاستبداد بالرأى.

تلك نقاط ضرورية يجب أن تعيها الطالبة المعلمة لتخلق الروح الفلسفية لدى الطلاب فى المرحلة الثانوية.

مراجع الدراسة وهوامشها:

- (١) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مكتبة مصر، القاهرة ١٩٧١.
- (٢) سعيد إسماعيل على: هموم التعليم المصري: طلابنا بين التكلف وتعليم الفلسفة - بدون ذكر اسم الناشر الطبعة الأولى ١٩٨٩ ص ٢٩٨.
- (٣) انظر في ذلك:
أ- عزت قرني: مستقبل في مصر - عالم الكتب القاهرة ١٩٩٥ ص ٦.
Nybergg, David: The inevitability of Holding philosophical Beliefs, Meta phil. Journal Vol 5, NI-1974. (ب)
Covell, Marica: Philosophy as pasychoanalysis, Meta phil. Journal Vol B - N2 - P 2/0 0 1975. (ج)
(٤) مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ١٩٧٩ ص ٩٣.
- (٥) جميل صليبا: المعجم الفلسفي - دار الكتاب اللبناني ١٩٧٩ - ص ٦٢٣.
- (٦) جميل صليبا المرجع السابق.
- (٧) انظر في ذلك: صلاح قنصوه: فلسفة العلم دار الثقافة للطباعة النشر - القاهرة ١٩٨١. وقد ضاع تعريفا للفاعلية فقال: الفاعلية تعني النشاط فالفاعل ماله قدرة على الفعل، والفاعلية وصف لكل ما هو فاعل له قدرة على الفعل، ونفضل هنا كلمة للفاعلية على كلمة النشاط.
- (٨) صورة الفكر تعني دراسة للمنهج، انظر في ذلك هيجل: موسوعة العلوم الفلسفية.
- (٩) محمود زيدان: المرجع السابق.
- (١٠) عالم الفكر ص ١٩٦.
- (١٢) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مرجع سابق ص ١٠٠.
- (13) Annis. Flinda, and other: Philosophy and Liberal education, Meta phil, Journal 1979 - Nol 10 - NI, P 82.
- (١٤) صلاح قنصوه: فلسفة العلم - مرجع سابق.
- (١٥) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مرجع سابق.

(١٦) سعيد إسماعيل على: تدريس المواد الفلسفية عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٢ ص

٤٠.

(١٧) زكريا إبراهيم: مشكلة الفلسفة، مرجع سابق ص ١٠٠.

(١٨) زكريا إبراهيم: المرجع السابق.

(19) Goldman, Michael: Institutional obstacles to the teaching philosophy, Meta phil. Journal 1975 - Vol b - N3 - p75.

(20) Baumgatten, Elias: The ethical and social responsibilities of phil, teacher, Meta phil. Journal 1980 - Vol 11 - N2 - p182.

(21) Jelinek, James John: phil. and student's concepts of self: Improving college and university teaching journal 1980.

(22) Stevenson, Leslis: A pplied phil, Meta phil. Journal Vol 1 1970.

(23) Stevenson, Leslis: op cit.

(24) West, David: A new medium for teaching phil. Meta phil. Journal Vol 3 P 310 1972 .

(٢٥) محمود حمدي زقزوق - تمهيد الفلسفة، دار المعارف ١٩٩٢ ص ٢٩.

(26) Lackey. P. Dauglas: the historical vs. the problems approach to introduction to phil. Meta phil. Journal 1974 - Vol 5 - pl 18.

(27) Montefiore, Alan: the Neutrality of phil, and of its teaching, teaching phil. Journal 1978.

(٢٨) عزت قرني: مستقبل الفلسفة في مصر ، مرجع سابق.

(29) West, David: op cit.

(30) Govunlock, James: the moral value of philosophic education, teaching phil. Journal 1980 P. 37.

(31) Adms, E. M,: philosophical education as cultural criticism, teaching phil, Journal 1980.

(32) Covell, Marica: Phil. as pasychoanalysis, Meta phil. Journal 1975.

(33) Noten J. slephen: Awhiteheadian Model for teaching introductory phil, Meta phil. Journal 1976 Vol 7 - P 102.

(34) Goldman, Michael: op cit.

(٣٥) عبد اللطيف محمد العبد: أضواء على الفلسفة العامة - الطبعة الأولى - دار

الثقافة العربية القاهرة ١٩٨٦ ص ٤٥.

- (٣٦) محمود حمدي زقزوق - تمهيد الفلسفة - مرجع سابق ص ٢٨.
- (٣٧) رشدي فكار قضايا العصر - مقال منشور في جريدة الأهرام المصرية بتاريخ ٧/١٩٧٨/٤.
- (38) Jaggar, Alison: Philosophy as a profession, Meta phil. Journal 1976 Vol 6 - P 100 - 1995.
- (٣٩) فوقيه حسين محمود - مقالات في أصالة الفكر المسلم - دار الفكر العربي ١٩٧٦.
- (٤٠) عزت قرني: مستقبل الفلسفة في مصر - مرجع سابق.
- (٤١) اعتمدت الباحثة في هذه النقاط على كتاب الفلسفة المقرر حاليا على الطلاب في المرحلة الثانوية: سماح رافع وآخر : الفلسفة ومشكلات الإنسان - وزارة التربية والتعليم ١٩٩٥ - ١٩٩٦.
- (٤٢) فوقيه حسين محمود - مدخل إلى الفكر الإسلامي، بدون اسم الناشر ١٩٨٣.
- (٤٣) سعاد محمد فتحي محمود - عملية الاتصال ومهارة الاتصال الجيد - مبادئ التدريس ومهارته إعداد أعضاء هيئة التدريس بقسم الناهج بكلية البنات ١٩٩١.
- (٤٤) محمود حمدي زقزوق - تمهيد الفلسفة - مرجع سابق ص ١٩.
- (٤٥) محمود حمدي زقزوق للمرجع السابق.



تدريس الفلسفة للأطفال

*** **

يمر الإنسان في حياته بسلسلة من التغيرات النمائية منذ الميلاد حتى النضج حيث يشير مصطلح النمر إلى مجموعة التغيرات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تحدث مع تقدم الأفراد من الطفولة إلى الرشد. وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الإنسان.. فما يتلقاه الطفل في السنوات الأولى من حياته يترك أكبر الأثر في تكوين شخصيته وأنماط سلوكه وعاداته التي تصاحبه في كل مراحل حياته التالية، ولقد أجمعت مدارس علم النفس مع اختلافها على ضرورة الاهتمام بالطفولة وضرورة فهم المربين للخبرات الأولى التي يكتسبها الفرد في مراحل طفولته لأهميتها في مساعدته على النمو وتكوين شخصيته.

ومن هذا المنطلق فقد حظيت الطفولة باهتمام جميع الشعوب مع اختلاف فلسفاتها، وقد حفزنا هذا الاهتمام لإجراء هذه الدراسة النظرية آملين أن تقدم مزيدا من تعميق الفهم وتأصيل الوعي بعالم الطفولة وأساليب رعاية الأطفال وتوجيههم بهدف بناء الإنسان بناءا سويا سليما.

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تحدد أهمية هذه الدراسة وتظهر الحاجة إليها في ضوء الاعتبارين الآتيين:-

١- اعتبار علمي:

تتبنى هذه الدراسة إلى ميدان المناهج الذي، من أهم وظائفه تقديم

أشكال معينة من التفكير والمعلومات يعتقد أنها هامة وضرورية لنمو الطلاب فى مختلف مراحل التعليم.

ولما كانت جهات النظر تتعدد حول كلمة التفكير وحول تعليم المعلومات اللازمة لتربية الأفراد، فإن استقراء وضع مدارسنا المصرية بالنسبة للنقطتين السابقتين يبين أننا نأخذ بنموذج العلم *Discipline Model* كنسق لتنمية التفكير وتأخذ بمنهج المادة كأساس لتعليم المعلومات.

ويقوم نموذج العلم كنسق على افتراض رئيسى مؤداه أن تعليم التفكير يعنى تعليم الطلاب المواد الدراسية المختلفة، فكل الدروس فى مختلف المواد الدراسية هى دروس فى التفكير، وكل المواد يتساوى إسهامها فى تنمية التفكير، وتحدد مسئولية المدرسة فى تعليم أشكال متنوعة من التفكير تضمها المواد الدراسية المختلفة، ويرى رايلى وهيرست *Ryle , Hirst* وهما ممن يقولون بهذا النموذج أن المعرفة النظرية بالمواد الدراسية المختلفة هى معرفة من شأنها أن ترتبط بسلوك الدارس فتؤدى به إلى تشكيل معنى معين للحياة وتؤدى به إلى السلوك وفقا لمقتضيات ذلك النهج وذلك المعنى من التفكير.

وفى الحق أن الرؤية النظرية الناقدة لنموذج العلم كنسق، تفصح عن عدم ارتباط وثيق بين هذا النموذج للتفكير وبين حدوث التفكير بالفعل فى سلوك الدارسين، فالتفكير هو واحد من الأشياء التى لا يمكن أن يتعلمها الفرد ما لم يقم بها بالفعل وهو أمر قد لا يتيسر وجوده فى هذا النموذج وليس أدل على ذلك من النظرة التحليلية لمواقع طلابنا اليومى المعاش، هذا فضلا عن افتقاد نموذج العلم للخط الفكرى الواضح الذى ترتبط فيه

خبرات التعلم فى شتى المواد الدراسية بعضها ببعض، فوجود هذا النموذج فى برنامج الدراسة المجرأ المنفصل يحدث التفكك فى الخبرة فلا يعين على شمول الخبرة أو وحدتها ولا يعين على تكوين المعنى الحياتى الضرورى لحياة الإنسان.

ولا يأتى الاهتمام بالمعنى الحياتى الضرورى لحياة الإنسان من مجرد الاهتمام بالنمو العقلى وحده أو الاهتمام بالمهارات العقلية وحدها.. فهما على قيمتهما يظلان مجرد أدوات يقل إسهامها فى تكوين المعنى والحصول عليه، ويقل إسهامها فى التوحيد بين المظاهر الشخصية الثلاثة - المعرفة - الوجدان - الممارسة، فضلا عن أن فى استخدام التصنيفات المعرفية السلوكية المحددة خضوعا لفوضى منطقية تبيح خلط معيار العقل بالدلائل التى تعبر عنه.. كما لو كنا نخلط الآلام بالتعبير عنها.. أو كما كنا نشق الكلمات من الأصوات.. وقد أدت استراتيجية الأهداف السلوكية المحددة إلى اهتمام المربين بالمهام أو الأهداف التفصيلية الجزئية التى تقبل الملاحظة والقياس باعتبارها ما يجب أن يحظى بكل العناية، وكان ذلك كله على حساب الأهداف العظمى والغايات الكبيرة أن معنى الحياة ومغزاها وهدفها العظيم عند الإنسان لا يكون إلا فى المستويات العليا من الحقيقة والتى لا يمكن اختزالها إلى قوانين المستويات الدنيا.

إن تكوين المعنى يتطلب الاهتمام بحياة العقل جنبا إلى جنب مع حياة الشعور والضمير والوجدان والسلوك، وإذا كان علينا أن نعلم أن الموقف الإنسانى مثله مثل الموجود الإنسانى يكون مهددا دائما بالقوى المختلفة التى قد تحجب المعنى أو تهدمه نتيجة الآثار الجانبية للحضارة الصناعية الحديثة،

القسم الثاني =

فهذا يضاعف من المسئولية الملقاة على رجل المناهج عند محاولته الاهتمام بالمعنى فى مناهجه وهذا أيضا يجعلنا نرحب بكل دراسة تسعى إلى دفع الطلاب فى شتى المراحل التعليمية إلى إيجاد المعنى فى حياتهم.

وتحاول هذه الدراسة أن تجعل الطفل يدرك المعنى لكافة الخبرات الحياتية التى يمر بها فهى تعرض لأحد الأساليب التربوية التى تساعد فى التغلب على الصعوبات الموجودة فى نموذج العلم كنسق لتنمية التفكير، وتقوم هذه الدراسة على النظر إلى الفلسفة باعتبارها المجال الذى يوحد ويربط بين شتى الخبرات المتباينة الموجودة فى منهج المادة مما يعين على تكوين النظرة الكلية وتكوين المعنى الحياتى لكافة الخبرات الإنسانية.

ولا يخفى هنا الدور الذى تقوم به الفلسفة فى صنع المعنى، فهى اتجاه معين فى البحث ينشد المعنى وراء حدود المعارف المختلفة، وهى رغم بعدها عن تحقيق مطلب التحقق المباشر لقضاياها، إلا أنها أقرب وأصق بالفعل الإنسانى المباشر.. فالعلاقة وثيقة بين الفلسفة والوجود البشرى، فالإنسان هو الكائن الحى الذى يشعر أن وجوده أحجية تتحداه وتدعوه إلى إماطة اللثام عن سرها، وليس من الضرورى أن يكون المرء فيلسوفا حتى يدرك أن ثمة سرا وأنه لا يعرف كل شئ عن هذا السر. فالفلسفة عمل كل فرد وليست حكرا على الفيلسوف العبقري أو الأكاديمي، غير أن تعميم الحكم لا يعنى عمومية التفكير الفلسفى الأصيل الذى يمتاز به الفلاسفة، فإدراك الموجود البشرى العادى للعالم أو الكون لا يعنى تأمل بعض الظواهر الطبيعية المجردة أو مشاهدة بعض الوقائع الموضوعية المحضة..

وإنما هو إدراك وتكوين لبعض المعانى بهدف تركيب نظام متناسق، فالفلسفة فى صميمها تساؤل عن معنى الحياة الإنسانية وسعى دائب من أجل تفهم حقيقة المصير، فهى نظرة شاملة تحيط بكل جوانب النشاط الإنسانى فكرا وسلوكا، وهى موقف إنسانى من العالم والعصر والمجتمع يستوعب كل جوانب الإنسان (عقله، وجدانه، سلوكه).

وتختلف الفلسفة - بذلك المعنى - من العلم، فالعلم رغم انغماسه، فى المعطيات المباشرة والتزامه بالتحقق المباشر من صحة فروضه، إلا أنه قد يكون بعيداً عن اتخاذ القرار فالعلوم بكل تخصصاتها لا تحدد، ما ينبغى للإنسان الفرد أن يتخذه من موقف أو قرار إزاء مشكلاته، كما أن العالم أو الكون أو الوجود أو الحياة كلها بكل جوانبها.. والإنسان بكل ألوان نشاطه لا يمكن أن يكون موضوعاً لعلم من العلوم، فالعلوم رغم كلمتها فى موضوعات المعرفة، تقف عند تخصصاتها لا تعدوها ولا تشبع رغبة الإنسان فى ضرورة البحث عن المعنى وضرورة طبع الوجود كله بنظرة ودلالة إنسانية يستخرجها من وعيه بذاته ووعيه وإدراكه للكون، وقد يكون فى مقدور الإنسان العادى أن يستغنى عن المعارف العلمية لأنها معارف خاصة جزئية تستلزم ضرباً من التخصص ولا ترتبط بمصير الإنسان من حيث هو إنسان، ولكنه لن يستطيع أن يستغنى عن الفلسفة لأنها معارف كلية عامة ترتبط بكل جوانب النشاط الإنسانى فكراً ووجداناً وسلوكاً فليس ثمة موجود بشرى واحد يمكن أن يحكم عليه بأنه غريب تماماً على الفلسفة. ويختلف بذلك موقف الإنسان من العلم عن موقفه من الفلسفة، فبينما

يرد العلم - الإنسان إلى مستوى واحد من مستويات الواقع وهو مستوى الموضوعية، حيث يستحيل الفرد إلى مجرد سلسله من الوقائع المحضة التي لا تنطوى على أية دلالة إنسانية، فإن الفلسفة ليس فى استطاعتها أن تغفل الإنسان لأنه ليس ثمة معنى إلا بالقياس إلى وعى يخرج من عداد الموضوعات ولا يمكن اعتباره جزءاً من هذا العالم وبذلك فإن مهمة الفلسفة إنما تنحصر فى فهم العالم بوصفه نتاجاً لمعنى ونتاجاً لتقويم:

إن العمل الفلسفى - فى حقيقته - هو عمل يرتبط بالذات بما فيها من مكونات موضوعية ترجع إلى البيئة، ومكونات ذاتية ترجع إلى اتجاهات ومعتقدات راسخة وتحيزات خاصة يسلكها الفيلسوف فى حياته..، فالفلسفة عقل وقلب.. علم وإيمان دون أن يعنى هذا تصديق الفيلسوف المطلق لكل شئ أو رفضه النهائى لكل اعتقاد لم يستطع البرهنة عليه، فبين هذين الطرفين المتقابلين تقف الفلسفة - كما يرى (مين دوييران) - تأخذ مكانها بينهما فتقيم حدود العقل وتجعل للاعتقادات نصيباً، وتبعا لذلك فإن البحث العقلى فى الفلسفة إنما هو بحث يرتبط إلى حد كبير بالاهتمامات الإنسانية التى من الممكن أن يكون لها وجه أخلاقى، فالتربية الفلسفية يمكن أن يكون فيها عون على بناء النظرية التى يربى فيها الطالب تربية أخلاقية، بحيث تصبح العلاقة وثيقة بين الفلسفة والأخلاق ولا ينبغى إغفالها تحت زعم أنها علاقة غير ملزمة للفرد.

فتدرس الفلسفة له وجه أخلاقى، وهو تدريس لا يحقق هدفه إلا بالنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة تسلم بأن الفحص العقلى الناقد القائم من العقل لابد

أن يصاحبه فحص عقلى ناقد آخر ولكن على مستوى السلوك عند استجابته للمواقف الأخلاقية والاجتماعية، الأمر الذى جعل الكثيرين من خبراء تدريس الفلسفة يرون ضرورة أن يكون لتدريس الفلسفة تطبيق عملى يترجم المبادئ الكونية المعرفية إلى قيم وسلوك، وذلك يكون بتحليل الأفلام والروايات والقصص الأدبية باعتبار أنها تعكس مجموعة من المواقف والقيم الأخلاقية أو بفحص الأنواع المختلفة من التفكير الأخلاقى كى يقوم الطالب بتحديد النماذج المناسبة لتفكيره.

هذا والتربية الفلسفية فى تطبيقها وفى رغبتها تحقيق الحضور الأخلاقى للطالب إنما تستلهم عمل الفلاسفة فى الماضى حيث كانوا يعتقدون أن الفلسفة مهنة لها وجه عملى تطبيقى تهتم بتصحيح وتهذيب الفكر، وحيث كانوا يرون أنفسهم قد قدموا إسهامات كبيرة لتحسين الأخلاق بما قدموه من نظريات أخلاقية متعددة، ولعل فيما سبق كله تفسير لما عناه أفلاطون ورسل حين قالوا: لا نهتم فى تعليم الفلسفة بالتعبير اللفظى كما يحدث فى المواد الأخرى.. ولكن بالتطبيق المستمر للموضوع ذاته، وإذا كان لدراسة الفلسفة أية قيمة على الإطلاق، فهى تظهر فى ذلك التأثير الذى تتركه على حياة الدارسين لها.

فـ فهذه الدراسة تحاول أن تجعل الطفل يدرك المعنى لكافة الخبرات الحياتية التى يمر بها، وهى تخاطب عقل الطفل ووجدانه آملة أن يأتى سلوكه من منطلق ما فى العقل وما فى القلب معا، وتعد هذه الدراسة نوعاً من التطبيق الفلسفى.

٢. اعتبار بحثي:

يتركز مجال الاهتمام فى هذه الدراسة على الطفل فى المدرسة الابتدائية، وهو مجال لا تخفى قيمته مع حقيقة أن طفل اليوم هو رجل الغد وأن مرحلة الطفولة تمثل البذور والجنور فى بناء الإنسان، فالسنوات الأولى من حياة الفرد لها الدور الأكبر فى تكوين شخصيته، وما يقدمه المجتمع للأطفال من ألوان الثقافة - باعتبارها أسلوباً للحياة - يعود ليظهر فى سلوكهم كباراً، فالطفل هو رجل المستقبل وهو أساس تقدم المجتمع ولهذا فقد كان التعليم الابتدائي هو الركيزة التى يبنى عليها التقدم والتنوع فى التعليم فيما لى هذه المرحلة، فهو الأساس من مستلزمات كل بناء.. حتى البناء البشرى.

وتتعهد هذه الدراسة الطفل بالعناية والاهتمام فى جانب هام من جوانب تربيته وهو العقل ولا تخفى قيمة هذا مع الوضع الحالى للتعليم الابتدائي فى بلادنا، فهو تعليم بنكى - كما رأى سعيد إسماعيل - يتعامل مع التلاميذ وكأنهم خزائن نودع بها المعلومات والأفكار^(١) وقد أدى هذا إلى اعتقاد الكثيرين بأن إمداد الإلزام فى ظل الأساليب الحالية للتعليم لن يكون كافياً لإعداد المواطن الذى يستطيع أن يقوم بالمسؤوليات السياسية والاجتماعية التى تفرضها عليه الأوضاع المتطورة فى مصر، أو ذلك المواطن الذى يستطيع أن يقف على مشارف القرن الواحد والعشرين مزوداً بالعلوم الحديثة وتطبيقاتها^(٢)، فمجرد الإصلاح فى التعليم أصبح غير كافى لمواجهة متطلبات تحديات المرحلة الحالية، والأمر يقتضى تغييراً جذرياً فى مفهوم التعليم وفلسفته وإعادة النظر فى سياسة التعليم بأكملها^(٣). وتعرض هذه

الدراسة لأحد الأساليب التربوية التى تبنت فعاليتها فى تربية الطفل والاهتمام بعقله، ولعل المهتمين بأمور التعليم الابتدائى يجدون فيها ما يعينهم على إحداث التغيير المطلوب فى فلسفة التعليم فى المرحلة الحالية.

وإذا كان تعلم الطفل للتفكير يرتبط بتعلمه اللغة ^(٤)، إلا أننا قلما نجعل من دروس اللغة دروساً فى التفكير، فاهتماماً يتركز أكثر على التراكيب اللغوية النحوية من اهتمامنا بالتفكير ^(٥)، ولعل واحداً من الأسباب التى تجعل الطفل المصرى لا يقرأ جيداً يتمثل فى عدم تدريسنا له كيف يفكر، فاهتمامنا بالقراءة يكون مركزاً على القراءة باعتبارها أداة طيية للتفكير ^(٦)، ومن ثم فنحن فى حاجة ماسة إلى تلك الأبحاث التى تركز على التفكير لتعلم الطفل كيفية القراءة الواعية الجادة.

وإذا كانت القصة من أكثر فنون أدب الأطفال شيوعاً، إذ هى أقصر الطرق التعليمية ملائمة وأدقها انسجماً وأبعدها أثراً فى نفسية الطفل وقدراته الإدراكية ^(٧)، فإن اهتمامنا بالقصة فى صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسى لم يحظ بوعى كاف من القائمين بالتدريس ^(٨)، ففضلاً عن أن المعلم قد لا يعرف بدقة الهدف من تدريس القصة وقد لا يعرف بدرجة كافية أنواع القصص المناسبة للطفل فى سنوات حياته الأولى، ومع ذلك يترك للمعلم حرية اختيار القصة التى يراها مناسبة لأطفالنا، ويترك للمعلم حرية اختيار طريقة التدريس التى يراها صالحة لهم ^(٩)، وهذا إن لم يقلل من فعالية استخدام القصة كأداة فى نمو الطفل لغوياً ومعرفياً ^(١٠) فهو يفوت على الطفل الاستفادة الحقيقية من القصة فى تنمية التفكير.

هذا والنظرة السريعة لما يقدم للطفل خارج المدرسة تدل على عدم

التزام القائمين بإعداد مجلات الأطفال بمنهج أو خطة واضحة في الكتابة. بالإضافة إلى عدم اهتمامهم بإشباع حاجات الأطفال، فما يهمهم - فيما يبدو - هو ملء مساحات المجلة بما هو متوفر لديهم من موضوعات، كذلك لا يهتمون بالقيم اللازمة للمجتمع الواجب غرسها في الأطفال، فكل اهتمامتهم تتجه إلى الزيادة في المعرفة وحشو ذهن الطفل بالمعلومات والمعارف وتكديسها لهم^(١١)، فمضمون المجلات المصرية لم يرق إلى مستوى الجودة في كثير منها^(١٢).

وغاية القول أن ما يجده الطفل في مصر لتعليم التفكير قليل، ومن أجل ذلك ومن أجل أشياء أخرى كثيرة جاءت توصيات المؤتمر الأول للطفل المصري تناشد في مجملها أعلام الفكر والفن والأدب في مختلف ميادين إنتاجهم أن يسهموا بإبداعاتهم لإثراء ثقافة الطفل وأن يعتبروا ذلك من المجالات التي تستحق قدراً من جهدهم الخلاق^(١٣).

ولا ندعى قدرة هذه الدراسة على حل كافة الإشكالات السابقة التي ظهرت في تربية وتعليم طفل المدرسة الابتدائية، ولكنها تهدف بها كشف الضوء عن أحد الأساليب التربوية التي ثبتت فعاليتها في تربية الطفل والاهتمام بعقله.. لعل المهتمين بأمور التعليم الابتدائي - يجدون فيها ما يعينهم على إحداث التغيير المطلوب في فلسفة التعليم في المرحلة الحاضرة التي نعيشها، كما نود - بهذه الدراسة - لفت الأنظار إلى ضرورة البحث عن أفكار وبرامج تربوية تستغل ذلك الثراء الكبير في قدرات طفل المرحلة الابتدائية.. خاصة وأن هذه القدرات تتلاشى إذا لم تجد من يتعهد بها بالعناية والاهتمام.

ويثير موضوع هذه الدراسة عدة تساؤلات.. كيف نجمع الفلسفة التي هي موضوع مجرد ومعتقد مع الطفل اليافع قليل الخبرة، وهل الانسجام قائم ومستمر بين الطفولة والفلسفة؟ وهل في مقدور الطفل أن يتفلسف؟ وإذا كان في مقدوره التفلسف.. أليس في ذلك افتراء واعتداء على براءة الطفل وطفولته؟

نعم إن الفلسفة علم مجرد ومعتقد، ولكن الفلسفة علم إنساني.. وبمعنى معين هي علم فني، والفن لا زمان له ولا مكان.. فهو خالد، ومن ثم فالفلسفة عمل كل فرد، فلا ترتبط بعمر معين أو زمن معين، ولا تكون قاصرة على الفلاسفة أو كبار السن فقط، فالسؤال الفلسفي عمل كل فرد. وكثيراً ما تستثير أحداث الحياة المختلفة ذهن الفرد فيسأل أسئلة فلسفية متنوعة من كل الأفراد كباراً أم صغاراً، ومن ثم فيمكن للطفل أن يثير وي طرح بعض الأسئلة الفلسفية التي تثير وأثارت مناقشات جدلية مختلفة بين الفلاسفة، ولعل خبراتنا مع أولادنا الصغار - كما أرى - في عملية تربيتهم خير دليل وشاهد على ذلك، والعمل الفلسفي له أسلوبه الخاص به، فالأسلوب شرط لاغنى عنه لهذا العمل، وإذا وجد هذا الأسلوب فإنه يأخذ مكانته على قدم المساواة مع جميع الأعمال الفلسفية التي قدمها الفلاسفة^(١٤)، وإثارة الطفل للأسئلة الفلسفية خير دليل على أنه يمتلك بالفعل أسلوبه الفلسفي الخاص به، وتعهد هذا الأسلوب بالرعاية والاهتمام أمر ضروري تفرضه عملية تربية الطفل، وإذا لم يُتعهد هذا الأسلوب بكل ما ينمي ويغذي تلاشي مع مرور الزمن، وقد يكون في هذا الكلام رد على من يقولون بعدم الانسجام والألفة بين الطفل والفلسفة، وقد أثبتت الأبحاث المختلفة التي

أجريت فى حوالى أربعة آلاف مدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية وفى حوالى خمسون دولة أجنبية وعربية من دول العالم، نجاح هذه الفكرة وإتيانها بنتائج طيبة إيجابية على الطفل ^(١٥)، وهذا يدحض الاعتراض السابق بأن الفلسفة والطفولة لا يجتمعان، وأن الطفل ليس فى مقدوره أن يتفلسف، الأمر الذى يجعل التساؤل يتحول من هل الطفولة والفلسفة يجتمعان، إلى كيف نُشرك الطفل فى التفلسف ؟ وماذا نقدم له ليتفلسف ^(١٦) ؟

فالأطفال إذن فى مقدورهم التفلسف، ولا يعنى تعهد أسلوبهم الفلسفى بالرعاية والاهتمام تقديم تاريخ الفكر الفلسفى المعروف فى الدراسة الأكاديمية فى أقسام الفلسفة بالكلية المختلفة، ولكن تقديم معيار منطقى يحكم عملية تفكيرهم ويوجههم الوجهة السليمة، وقد أثبتت الأبحاث المختلفة التى أجريت على تقديم الفلسفة للأطفال أن الطفل فضلا عن تحسن تحصيله الأكاديمى، فقد زاد تقديره الذاتى لذاته وزادت يقظته الذاتية وضبطه لذاته...، وهى أمور لها مردودها الطيب فى التحصيل الأكاديمى للطفل، فقد أثبتت أبحاث لين جونز ١٩٨٦، وبروكوفر ١٩٦٤ وبودين ١٩٦٣ أن مشاعر الطفل عن ذاته وفكرته عن ذاته تؤثر بالإيجاب والسلب على تحصيله الأكاديمى ^(١٧)، ولعل فى ذلك الكلام رد على من يقولون بأن فى الفلسفة عدوان وافتراء على طفولة الطفل وبراعته.

غاية القول.. فالطفل فى مقدوره التفلسف وذلك لامتلاكه أسلوبه الفلسفى الخاص به، ولعل فى مقولة أرسطو فى غابر السنين ما يعزز ذلك فهو يقول: ليس بالضرورة أن يكون كبار السن ناضجين فكريا، وليس بالضرورة أن يكون الطفل غير ناضج فكريا ^(١٨)، الأمر الذى يجعل عملية نمو وتتابع

التفكير الفلسفى من الطفل رهنا بالبيئة والمناخ الذى يعيش فيه، فالقول بأن للطفل أسلوبه الفلسفى الخاص به، والقول بأن الطفل يكتسب فى فترة الطفولة الأولية المهارات التى تمكنه فى المستقبل من اكتساب أى مهارة يريد لها، لا يعنى نمو هذا الأسلوب ونمو تلك المهارات بطريقة تلقائية، فالأسلوب الفلسفى والمهارات الأولية يتطلبان التتابع بصورة سليمة حتى تتجمع المهارات وتعمل كلها فى صورة مجتمعة، ولكن عندما يتحطم هذا التتابع - كما يحدث غالبا فى التعليم الابتدائى فيكون لدينا جماهير من فئة الطلاب تدخل الجامعة وهى غير مؤهلة للدراسة بالكلية المختلفة، وذلك لأن تعليمهم الأولى عجز عن أن يزودهم فن التفكير الجيد وفن القراءة الجيدة وفن الإنصات الدقيق والمحادثة الجيدة والاستدلال المنطقى الجيد^(١٩) ولعل فى الشكوى المتزايدة التى كثيرا ما تتردد الآن من ضعف مستوى خريج طلبتنا فى الجامعات المختلفة خير مؤيد ودليل لهذا التحطم فى المدرسة الابتدائية - كما ترى الباحثة - هذا ولا يعنى تقديم الفلسفة للأطفال الاهتمام بعقل الطفل فقط، ولكن الاهتمام بكل أوجه ومكونات الإنسان، فالإنسان عقل وقلب معا وهما الركيزتان الأساسيتان لعملية سلوكه، فالسلوك ما هو إلا محصلة لما يوجد فى العقل والقلب، وتقديم الفلسفة للأطفال لا يفصل التفكير عن المشاعر، ولا يفصل العقل عن القلب فهو يهتم بكلاهما، ولا يخفى أن فى الاهتمام بالقلب سد للثغرة التى فرضها مجتمع العلم والتكنولوجيا، فالعلم والكمبيوتر فصل الإنسان عن مشاعره ووجدانه، والطفل فى ظل المجتمع العلمى التكنولوجى لا يستطيع أن يأخذ الفرصة المتكاملة للعيش فى المجتمع بسلام وأمان، الأمر الذى يجعل فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال حماية من

اللائسانية وحماية من العقلانية الباردة وبنًا للعواطف الحارة في ذوات الأطفال.. الأمر الذى جعل *Ekkehard 1992* يميل إلى تعظيم وتقديس هذا اللون من التربية (٢٠).

إن التفكير الإنسانى يتضمن الكثير الذى هو أكثر من النظرة العلمية.. ومن ثم فهو يهتم بالفهم والتخيل والشك وإصدار الحكم والمعلومات الذاتية والحكمة.

هذا واهتمام برامج تدريس الفلسفة للأطفال بالأسلوب الفلسفى لا يعنى تدريس لون معين من الفلسفة أمريكية أو إنجليزية أو هندية أو إسلامية، ف وراء هذه الكثرة من الفلسفات أسلوب واحد يميز الفلسفة عن غيرها من المواد الأخرى، ومن ثم فالبرامج كلها تهتم بالطريقة الفلسفية أو الأسلوب الفلسفى أكثر من اهتمامها بفلسفة معينة (٢١).

إن نشاط فعل الفلسفة مع الأطفال - كما يرى *Sasseville 1998* (٢٢) ليس نشاطاً جديداً. ففي العصور الوسطى كان الأطفال فى سن المراهقة يدرسون المنطق وقواعد التفكير السليم، وكان اهتمامهم بالمنطق يقوم على أساس افتراض أساسى وهو أن دراسة المنطق دراسة هامة مجدية للطلاب إذا أردنا أن يفكروا فى مختلف أوجه الحياة بدقة وعمق، ولكن سرعان ما تلاشى هذا الاهتمام من المدارس حتى عام ١٩٦٩، حيث استخدمت الفلسفة مرة أخرى كأداة تساعد الأطفال على أن يكونوا أكثر نقداً وأكثر إبداعاً وأكثر وعياً للحياة (٢٣). ومن ثم فإذا كان هذا التدريس وسيلة فعالة لغرس وتعزيز تعلم الأطفال فإنه يجب أن يُعنون ذاته كهدف طيب للتربية العملية.. خاصة وأن الأبحاث المختلفة أثبتت فعالية هذا التعليم، الأمر الذى

أدى إلى إنشاء مؤسسات مختلفة تعنى بهذا النوع من التعليم منها مركز تعلم الأطفال الفلسفة في مونت كلير بأمريكا، ومركز تعليم الأطفال الفلسفة في نيوجرسي، والمؤسسة الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال، ومركز *Dans* في *Homepage* بهواي، ومركز *Aulu* بأمريكا، هذا غير الاهتمام المتزايد الذي ظهر في إنجلترا وألمانيا وفرنسا واليابان والهند وباكستان، ولاشك أن في كثرة هذه المؤسسات دلالة واضحة على نجاح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال.

والكلام السابق كله يثير أسئلة في ذهن القارئ.. كيف نبعت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال؟ ومن صاحب هذه الفكرة؟ وما الشكل الذي قام عليه هذا التدريس؟ وما البرامج التي أعدت فيه وما الدراسات البحثية التي أجريت حوله؟

وهذا ما سنتناوله الدراسة الحالية وتكشف عنه، فالدراسة ستسير وفقاً للخطوات الآتية:

- ١- كيف نبعت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال ومن صاحبها؟
- ٢- متى وكيف يمكن تعليم التفكير؟
- ٣- ما الشكل الذي قُدم به محتوى تعليم التفكير؟
- ٤- ما غايات وأهداف تدريس الفلسفة للأطفال؟
- ٥- ما البرامج الأولية التي أعدت في تدريس الفلسفة للأطفال؟
- ٦- ما الدراسات البحثية التي أجريت في هذا الموضوع؟
- ٧- ما الاتجاهات الحديثة في برامج تدريس الفلسفة للأطفال؟
- ٨- ما علاقة الفلسفة بهذه الفكرة؟
- ٩- ما علاقة هذه الدراسة بمجال البحث التربوي في مصر؟

أولاً: بداية التفكير في فكرة تدريس الفلسفة للأطفال:

نبعت فكرة تدريس الفلسفة للأطفال عام ١٩٦٨ عندما نظر *Mathew*, *Lipman* نظرة ناقدة في التربية الأمريكية.. فترى ماذا وجد (٢٤) ؟ وجد ليبمان أن التربية الأمريكية تعاني من مشكلة كبيرة وهي فقر تفكير الطفل، فالمواد التي تقدم في المرحلة الابتدائية لا تعين كثيراً على تنمية التفكير عند الأطفال، فمادتنا القراءة والرياضيات يتم تعليمها بطريقة سيئة، مما دعا العديد من المدارس إلى البحث عن طرق جديدة لتدريس هاتين المادتين، ورأى ليبمان أنه مهما كانت الطرق الجيدة لتعليم الطفل هاتين المادتين، فإنهما لا يساهمان كثيراً في تحسين التفكير عند الأطفال، فالقراءة والرياضيات ليستا كافيتان لإحداث التفكير الجيد عند الطفل، فالقيام بالعمليات الحسابية لا يعنى أن الطفل قادر على التفكير، كما لا يعنى أن الطفل قد نمت لديه عادة التفكير الكافي الجيد أو عادة الوصول إلى الأحكام المستقلة.. فهناك شئ أكثر وأبعد مما هو متضمن في تعليم هاتين المادتين نريد الوصول إليه، فالتفكير الذي يتعلمه الطالب من مادة الرياضيات تفكير مجرد يصعب تحويله إلى مفاهيم استدلالية في الواقع العملي، هذا فضلاً عن أن الاستدلال الاستنتاجي الرياضي إنما هو استدلال شديد التجريد يصعب تحويله إلى فكر لفظي، والحقيقة كما يراها ليبمان أن رجال التربية قد غالوا كثيراً في تصورهم لقدرة التدريب الرياضي على تحسين مهارات الأطفال وتحسين قدراتهم في القيام بعمليات الاستدلال المنطقي فيما يسمع أو يقرأ. هذا وبالنظر إلى تدريس مادة الأدب أو الأدبيات (٢٥)، وجد ليبمان أن أي عمل في مجال الأدب إنما له منطقه الخاص به، وهو ليس بالمنطق

الاستدلالي للتفكير الشكلي.. فالمعنى اللفظي يعتمد على الدلالات أو المعاني المتضمنة في الكلمات كما يعتمد على الإيحاءات والفروق الدقيقة في المعاني والأسماء أكثر من كونه يعتمد على ما هو مستخرج منطقياً من البيانات أو المعلومات المعطاة في مجال معين، فغاية القول أن منطق العمل الأدبي يختلف عن المنطق الاستدلالي للتفكير الشكلي.

هذا ووجد ليبمان أن جزءاً كبيراً من مقررات مادة العلوم وإن كان يخصص للاستدلال، إلا أنه استدلال استقرائي يقوم الطفل فيه بعمليات بدائية أولية.

نظر ليبمان إلى كتب الأطفال ذات التدريب القائم على عملية الألغاز المحيرة، فوجد أن هذه الكتب وإن كانت تضم نماذج تمثل بالحيرة والارتباك من الطفل، إلا أنها كتب نقل قيمتها بالنسبة لعملية التفكير، فالطفل وإن كنا نتوقع منه أن يكتشف المعاني الواضحة والمعاني الغامضة في السياق الفني المملوء بالأمور غير المباشرة والمملوء بالتلميحات والإشارات الضمنية، إلا أنه سرعان ما تنمو لديه القدرة البارة في أن يخبرنا عما نتوقعه منه وعما نود الاستماع إليه، وينبه ليبمان هنا فيقول يجب ألا يخدعنا هذا ويجعلنا نعتقد بأننا جودنا قدرة الطفل على الاستدلال فيما يتعلق بالمادة المكتوبة التي قدمها.

فكر ليبمان في اتجاه أو اهتمام بعض المدارس بما يعرف بأسلوب حل المشكلات *Problem solving* فوجد أن الاهتمام فيه ينصب بصورة كبيرة نحو المشكلات ونحو علاجها دون الاهتمام بتمحيص الآراء وتحليل البيانات، ودون الاهتمام بتشجيع التفكير المستقل وتشجيع شكوك الفرد

القسم الثاني =

الفردية، وكما قال عميد إحدى المدارس الطبية الأمريكية الكبرى إن الطالب يندفع مباشرة نحو الأمراض وعلاجها بدون إعطاء وقت كبير للتشخيص والتحليل الماهر.

نظر ليبمان في نظرية بياجيه وهي النظرية التي ترى أن الطفل يبدأ في استخدام وتوظيف المنطق قبل أن يكتسب اللغة، فوجد أن تفكير الأطفال وقدراتهم التفكيرية تظل أقرب إلى البدائية في المراحل الأولى من النمو، هذا فحتى سن ١١-١٢ عاماً، فإن بياجيه يعتقد أن الأطفال يظلوا مرتبطين بالخبرات الحسية، فإدراكاتهم تكون حسية وتكون المثيرات لديهم حسية أيضاً وتفكيرهم المجرد يكون نادراً في هذه السن،، لكن فجأة يضعف كل هذا ويتغير ليصبح في مقدور الطفل القيام بالإدراك المجرد والقيام بالعلاقات المنطقية المجردة.

ويؤكد ليبمان ١٩٧٦ *Lipman* أن كل ما تقدمه نظرية بياجيه وتقرحه على رجل التربية هو أن يكيف تربية الطفل مع المراحل التي قال بها بياجيه في النمو المنطقي، وهذه النصيحة كما يرى ليبمان فجأة وهزيلة لأنها لا تسمح لرجل التربية بأن يسرع بعملية تفكير الطفل والانتقال به من مرحلة إلى أخرى.

نظر ليبمان إلى سياسة المدرسة الأمريكية الخاصة بتربية الطفل فوجدها غير واضحة، فهم يعلمون الأطفال كي يفكروا في موضوعات مختلفة مثل الإنجليزية والتاريخ والدراسات الاجتماعية، لكنهم لا يعلمونهم أي موضوع يهتم بالتفكير في التفكير في حد ذاته *to think about thinking* فكل ما تقدمه المدرسة للطفل اعتقادات غير مبررة من الطفل ذاته، فالمدرسة

لا تثق فى أى قوة عقلية عند الطفل، فهى تجعل الطفل يتكيف مع مشكلات لا يختارها ولا يقدم الإجابة عنها، ومن ثم فإن دوافع الطفل وحوافزه سرعان ما تضعف وتبلى فى ظل هذا النظام التربوى السيئ.

ويرى ليبمان أن الطفل ينبغى أن يتعلم كى يميز بين الأنواع المختلفة من المواقف، والطفل ينبغى أن يعد ويجهز بالطرق الجيدة حتى يستطيع أن يتبنى أو يختار الطريقة المناسبة للموقف الذى يدركه ويواجهه، لكن الطفل فى الوقت الحاضر غير مجهز وغير مُعد لأن يميز الاختلافات التى يبين أنواع الاستجابات وبين طرق المعالجة، وهو يُترك بدون أى توجيه نحو التفكير، والطفل لا يثق فى قدراته العقلية ولا فى قدرات أصحابه أو معلميه.. أنه لا يمتلك أى اتجاهات تسمح له بأن يتعلم من الآخرين وذلك لأن التعليم نادرا ما يقدم له باعتباره مشروعا جماعيا تعاونيا.

ومن هنا فإن لنا أن نتساءل - كما يرى ليبمان - لماذا لا يكون العقل البشرى موضوعا للدراسة مثله مثل موضوعات الجسم الإنسانى وموضوعات بنية وتركيب المجتمع.. وهى الموضوعات المقررة على الطفل، إننا لا نجد مكانة للعقل فى المنهج.. فلماذا لا ندرس مبادئ التفكير مثلما ندرس مبادئ الجنس؟ لماذا نخاف من هذا التدريس وهو لا يتضمن أى تهديد للسلطة أو النظام القائم؟ ماذا قدمنا للطفل كى نعتنى بعقله مثلما نعتنى بجسده (٢٦)؟.

إن بياجيه يرى أن الأخلاق هى منطق السلوك، وأرى - على لسان ليبمان - أن المنطق هو بمثابة الأخلاق للفكر، فإذا كنا ندرس للطفل فى المنزل أو المدرسة ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفعال.. فلماذا لا

ندرسه ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفكار ؟ ولماذا لا ندرس المنطق مثلما ندرس أخلاق السلوك ؟ فالمنطق يمكن تعليمه للأطفال.. خاصة المنطق غير الشكلي *Informal logic*، فهو مناسب للطفل في المدرسة الابتدائية، هذا بالإضافة إلى مناسبة موضوع الطريقة العلمية الذي هو جزء من مكونات المنطق إلى الطفل في المرحلة الابتدائية.

إن الشائع كما يرى لييمان أن الأطفال والفلاسفة لا يمكن أن يمتزجا أو يوجدوا معاً، فالأطفال يعاملون على أنهم غير قادرين على التفكير الفلسفي، وعدم القدرة هذه تكون أيضاً بالنسبة للطفل دائم التساؤل الذي يسأل كثيراً السؤال لماذا ؟ فهذا الطفل رغم تساؤله نبعده عن الفلسفة ونهمل حب البحث وحب المعرفة الفلسفية عنده، فنحن ننظر لأسئلة الطفل على أنها أمور طفيلية.. ونحن نود أن تستمر معتقداتنا كما هي.. كما اعتدنا أن ننظر للبحث الفلسفي على أنه البحث الذي يُزرع كل ما نعتقد فيه (٢٧).

فكر لييمان في النقاط السابقة كلها ووصل مع زملائه إلى نتيجة عامة وهي ضرورة تعليم الأطفال موضوع التفكير وهنا تساءل متى وكيف يمكن تعليم التفكير ؟.

ثانياً: متى وكيف يمكن تعليم التفكير للأطفال:-

يقول لييمان إن السؤال الرئيسي الذي ينبغي أن يكون محل اهتمامنا هو متى وكيف يمكن تعليم التفكير للأطفال، ويرى لييمان (٢٨) أن طريقة الإلقاء والمواعظ تعد ذات قيمة قليلة في هذا المجال، ويرى لييمان أن الفرض الذي يرى ضرورة تعليم المنطق في المرحلة الجامعية إنما هو فرض خاطئ، فمادة المنطق الشكلي الذي نقدم للطلاب في المرحلة الجامعية يجعل الطلاب

على وعى بعبادات الفكر التى تبنيها أو التى كونوها من قبل، والطلاب إذا كانوا يمتلكون بالفعل هذه العادات العقلية.. يصبحون فى غير حاجة إلى منهج المنطق، أما إذا لم يمتلكوا هذه العادات فإن تكوين عادات عقلية جديدة لديهم يكون عملاً مرهقاً.. ولكنه مطلوب، وإذا كانت عمليات تفكير الطالب مشوشة فإن مقرر المنطق يكون غير محتمل لديهم، لهذا فإن تدريس مادة المنطق الشكلى - كما يرى ليبمان - يجب أن يكون فى المراحل الأولى قبل المرحلة الجامعية، إن الطفل يميل إلى التفكير بطريقة كلية أكثر من كونه يفكر بطريقة تفكك الأجزاء أو طريقة حل التفاصيل، هذا كما أن تنظيم الصورة تعد أمراً سهلاً على الطفل أكثر من المراهق، كما أن الأشكال أو الأشياء تبدو للطفل كما لو كانت تتبثق منه بصورة طبيعية، وعلى هذا فيمكن تدريس مادة المنطق فى الصف الخامس الابتدائى، فالتفكير يبدأ فى التحول عند الطفل فى هذا الصف من التفكير الحسى *concrete* إلى التفكير الشكلى المحدد *formal*، ونحن يمكن أن نبدأ مع الطفل بدراسة بعض الأوجه الكلية للتفكير، ويمكن أن نعطي الطفل المغالطات غير الشكلية *informal fallacie*، والاستدلال المباشر وتصنيفات القياس المنطقى وافتراضات القياس المنطقى.. على أن يؤجل محتوى وتفاصيل ذلك إلى مرحلة لاحقة (٢٩).

وهكذا فتعليم المنطق - كما يرى ليبمان - من الممكن أن يكون له قيمة كبيرة للطفل فى الصف الخامس من المرحلة الابتدائية ولكنه تساعل مع زملائه عن كيفية تدريس مادة المنطق للطفل فى الصف الخامس الابتدائى.

ثالثاً: ما الشكل الذى ينبغى أن تقدم به مادة المنطق للطفل فى الصف الخامس الابتدائى؟

اقترح البعض على ليبمان أن يقوم بتقديم مادة المنطق فى صورة قصص للأطفال.. فراقته هذه الفكرة وأخذ يفكر فيها لسرعة تعلق الطفل بالقصص، وقرر ليبمان بعد ذلك أن يدخل منهج المنطق أو يتضمن فى سياق مجموعة من الأفكار التى يمكن استعارتها من المجالات المختلفة للفلسفة كالأخلاق والسياسة والاجتماع وعلم الجمال والطبيعة والميتافيزيقا، على أن توضع هذه الأفكار فى سياق القصة، فالقصة هنا (٣٠) تعمل كأداة تعليمية فهى خير معين للكلام مع الطفل، وخير مثير لإثارة تفكير الطفل، والطفل يجد تارة الألفة والتشابه بين أحداث القصة وأحداث الحياة الواقعية التى يعيشها، والطفل يجد تارة أخرى فى القصة عالماً جديداً يمكن أن يفكر فيه من مختلف وجهات النظر.. فينظر بعد ذلك إلى العالم الواقعى نظرة جديدة.

هذا وإذا كانت مهارات التفكير وطريقة التفكير لها مواصفات خاصة فى الفلسفة، فإن الطفل فى الغالب عندما يستمع للقصة وعندما يتعرف على المعلومات الجديدة وعندما يكتشف نتيجة المناقشة، فهو فى الغالب ينهمك فى بحث فلسفى، فالطفل يترجم القصة بطريقته الخاصة ويصوغ خبراته الجديدة بكلماته الخاصة ويحكم على أشخاص القصة بتفكيره الداخلى، ولهذا كله ففى القصة ينهمك الأطفال فى بحث فلسفى.

ويرى ليبمان أننا فى القصة لا نحتاج أكثر من دماغ الطفل وذلك مثلما نحتاج فى جمهورية أفلاطون إلى رأس الطالب الجامعى، فالمهم فى طريقة الاكتشاف الحوارى وهى الطريقة المتبعة من المعلم فى مناقشة القصة، أن

يكون الطفل بمثابة نقطة الانطلاق نحو المناقشة العقلانية.. وأن تكون المناقشة العقلانية بمثابة الوسيلة التي تعزز من يقظة ووعي وفهم الطفل لعالمه (٣١).

إن علينا باعتبارنا رجالاً تربويين - كما يرى ليبمان - جهداً كبيراً كي نُثير حب استطلاع الطفل، وهو عمل ليس بالهين اليسير، ونحن نعلم أن هناك آلاف الحيل وآلاف الوسائل التي يحتال بها التربويون على الأطفال كي يجذبوا اهتمامهم.. ولكن هذا الأمر في الحقيقة غير مطلوب هنا، فالمطلوب ليس أن ندغدغ اهتمامات الأطفال عن بُعد ولكن المطلوب أن نصل إلى أعماق معنى لإثارة الطفل وإثارة حب استطلاعهم نحو ما هو هام من وجهة نظرنا كتربويين، فنحن نحتاج إلى بناء أو إيجاد الوسائل والأدوات التي تسبب صدمة عقلية عند الطفل.. تولد الدهشة لديه وهذا كله يوجد في القصة.

والقصة تعد خير وسيلة لإثارة حساسية الطفل نحو تعقيد وغموض الموقف الأخلاقي، وهي تيسر المناقشة بين الأطفال بعضهم ببعض، وبينهم وبين الكبار. ولكن كيف ترتبط القصة بالمنطق عند ليبمان ؟.

يرى ليبمان أن خير وسيلة لتعليم المنطق أن نتعلمه فلسفياً وهذا يجعلنا نركز على اللغة في تعلم المنطق، فالتفكير في صورته المعيارية تفكير في اللغة، وينبغي أن نركز على أن تأتي العضلات التفكيرية في القصص معبرة عن الكلمات المنطقية مثل: الكل - البعض - إذا - ليس - إما - أو فالمشكلة ليست في أن نشكل تفكيرنا ولكن المشكلة في أن نخترع لغة تعبر عن التمييزات المنطقية التي نعدها، وتعليم المنطق من هذا المنظار يعنى

تعلم اللغة^(٣٢) هذا وإن ليبمان يرى أن الهدف الرئيسى من تعليم المنطق الشكلى فى برنامج الفلسفة للأطفال إنما هو مساعدة الطفل على أن يكتشف أنه أمكنه أن يفكر فى تفكيره الخاص به، ولهذا نجده يركز على المنطق القياسى لأن نتائجه بسيطة ولا يتطلب معلومات مسبقة عن المنطق.

إن شرح المواقف الحسية يمكن أن يخدم كمثال أو نموذج للتفكير المنطقى، إن الطفل كى يكون ناضجاً حول الاستعمال الصحيح للوظيفة المنطقية والمتضمنات المنطقية.. ينبغى أولاً أن يجمع المعلومات الحسية التجريبية فى نظام منطقى له وظيفة منطقية، وينبغى على الطفل أن يوضع فى مواقف حسية توضح له معنى كلمات البعض - الكل ، والطفل الذى يكون فى بيئة تسمح له بالاستخدام الأمثل للتفكير المنطقى والقواعد المنطقية يكون فى وضع سليم^(٣٣) فاللغة والمعلومات الحسية لها دور كبير فى صياغة التفكير المنطقى^(٣٤).

إن القصة يمكن أن تفيد كنموذج للمناقشة الهامة ذات المغزى والمعنى للطفل، كما يمكن أن تفيد كنموذج لعملية اكتشاف قوانين التفكير وعلاقة هذه القوانين بالمسائل المعيشية التى تهتم الطفل فى حياته، وعلى هذا فالمهم فى القصة أن يكتشف الطفل صور التمايز الدقيقة بين ما هو شرعى وقانونى وبين ما هو غير شرعى وغير قانونى، وأن يكتشف صور التمايز بين ما هو صادق، وما هو زائف، وبين ما هو صحيح وما هو خاطئ، وبين ما هو جميل وما هو قبيح.

هذا. والطفل عندما يقرأ فى القصص عن أطفال آخرين سرعان ما يشعر بسهولة مناقشة الجوانب الوجدانية لخبرات الحياة، وسرعان ما تتوحد

هذه الجوانب مع الجانب المعرفى وطريقته فى التفكير، وهذا كله يعين الطفل فى تكوين المعنى الحياتى لخبراته ويجعله أكثر دقة واعتماداً على نفسه وأكثر انفتاحاً (٣٥).

رابعاً: ما غايات وأهداف تدريس الفلسفة للأطفال:

أ - تحددت غايات تدريس الفلسفة للأطفال فى النقاط الآتية (٣٦):

- تحسين قدرات التفكير عند الطفل:- وجد لييمان أن الطفل فى المدرسة الابتدائية يعانى من صعوبات تفكيرية كثيرة، فالطفل يختلط لديه الاهتمام بالهدف والسبب، والطفل لا يميز بين التبرير والتفسير، والطفل تعوزه القدرة على التمييز بين السبب والنتيجة ومعرفة الارتباطات بينهما ومعرفة الارتباطات بين الجزء والكل، فضلاً عن ذلك فالطفل يجد صعوبة فى اشتقاق الاستنتاجات ووضع الاستدلالات المنطقية، كما يجد صعوبة فى الاستدلال من البراهين والدلائل، وتترك هذه الصعوبات بلا شك أثرها على تحصيل الطفل فى المواد الدراسية المختلفة، فقد يكون الطفل قادراً على القراءة لكنه يجد صعوبة فى شرح أو تفسير ما قرأه بسبب ضعفه فى مجال اشتقاق الاستنتاجات، كما قد يكون الطفل قادراً على أداء عمل معين فى حصة العلوم لكنه يجد صعوبة فى فهم المعنى العام لما يقوم به، هذا ويرى لييمان أن الطفل بدراسته برنامج الفلسفة للأطفال يستطيع أن يمارس عمليات استدلالية مختلفة، فالطفل يستطيع أن يتوصل إلى الاستنتاجات السليمة ويستطيع أن يعرف الاستنتاجات الخاطئة والطفل يكون واعياً بالبراهين السليمة، فالأطفال يمكن أن يندمجوا فى المناقشة الفلسفية التى تكون فى مستوى نموهم، وهم فى النهاية يكتسبون

المهارات العقلية التي تميز الطريقة الفلسفية، فالتركيز في النشاط الفلسفي للطفل يكون على عملية المناقشة الفلسفية وكل ما يهدف إليه التدريس هو تقديم الوسائل المختلفة التي تجعل الأطفال يستفيدون ويتمرنون على المناقشة الفلسفية، فالأطفال هنا لا يتعلمون شيئاً معيناً عما يجب فعله ليفكروا بوضوح وشمول ولكنهم ينتهزون الفرصة المتاحة لهم كي يفكروا بأنفسهم وكي يفخروا بأرائهم وأفكارهم الشخصية، فأهمية مهارات التفكير في رأى ليبمان تبدو في نتائجها العملية التي يكشف عنها الأطفال والتي تظهر ملامحها في شخصيات أبطال هاري وليزا، وليس في ذاتها فالنتائج الأساسية لتعليم مهارات التفكير يكمن في النضج الشخصي والفهم الخلقى للنامذ.

هذا وتظهر قيمة الفلسفة للأطفال في أنها تتيح الفرصة للأطفال لأن يتناقشوا معاً في قضايا ومشكلات تهمهم وتأتى نتيجة تفكيرهم الذاتى، والمعلم هنا لا يملأ أفكاراً معينة ولا يحكم على تقدم الطفل بمدى تقارب فكرة من محتوى ومستوى فكر الكبار، ولكن المعلم يتيح الفرصة للأطفال لأن يعبر كل منهم عن أفكاره الذاتية وآرائه التي يراها، فالمعلم ميسر للتعلم ويوجه الأطفال لاستخدام مميزات ومهارات الطريقة الفلسفية الخصبة.

- تنمية الإبداع عن الطفل: يفترض تدريس الفلسفة للأطفال على خلاف التربية التقليدية.. أن التفكير المنطقي من الممكن أن ينمى ويشجع بواسطة النشاط المبدع الخلاق كما أن الإبداع من الممكن أن ينمى ويشجع بنمو القدرة المنطقية، فالمنطق والإبداع يسيران في خط واحد، ولا نكون

مغالين - والكلام للييمان - إذا ذكرنا أن نمو الطفل العقلي يعتمد على إثارة خياله وإبداعه، فالطفل ما لم يستطع أن يتخيل كيف تكون الأشياء وكيف سيكون هو نفسه فإنه يكون من الصعب علينا أن نضع له غايات أو أهداف تجاه نموه.

وبقترح لييمان مجموعة من مختلف النشاطات الإبداعية التي يؤديها الطفل وذلك مثل الألعاب والتمثيل والمباريات الذهنية، فكل هذه الفنون تسهم في تنمية قدرة الأطفال على أن يعبروا عن خبراتهم ويفحصوا معناها ونتائجها.

هذا ودراسة الاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط غير صحيحة من التفكير تعين في تنمية التفكير الابتكاري عند الطفل، فالاستدلال الخاطئ الوارد في القضية الآتية: البصل خضروات، قد يعين الطفل على تصور عالم تكون فيه كل الخضروات بصلاً، وكما يرى لييمان فإن الطفل يحتاج إلى استثارة قواه المنطقية والابتكارية معاً.

- النمو الذاتي والنمو في العلاقات الشخصية: لتعليم الفلسفة للأطفال ميزة كبيرة تتضح في ترقية الاتصال الذاتي بالنفس والاتصال الخارجي بالآخرين، فالمناقشة الفلسفية تعزز وترقى وعي الطفل بذاته وذوات الآخرين واهتماماتهم ومعتقداتهم، وهذا كله يزيد من الحساسية أو الشعور عند الطفل، فالطفل ما لم تكون لديه بعض النظرات عن طبيعة الأفراد الذين سوف يشاركونهم معيشتهم، لن يكون قادراً على الوصول إلى أحكام بالنسبة لهم، هذا وليس من الخير أن نعلم الطفل القواعد الاجتماعية إذا لم يكن على وعي بنفسه وبالآخرين، فالطفل هنا لن يستطيع أن يتبين كيفية

استخدام هذه القواعد، فتنمية الحساسية للعلاقات الشخصية مطلب أساسي للنمو الاجتماعي للطفل.

- نمو الوعي والفهم الأخلاقي: تعليم الفلسفة للأطفال لا يعنى تعليمهم أخلاقاً معينة أو مبادئ أخلاقية معينة وإنما يعنى التركيز على المدخل الفلسفى للأخلاق أو منهجية البحث أكثر من كونه يركز على مبادئ أو قواعد أخلاقية تخص الكبار، هذا ويعتقد - ليبمان - أن مساعدة الطفل على إتقان عمليات التفكير المنطقى واستخدامه فى موضوعات واقعية حياتية مختلفة، إنما يعاون بقدر كبير فى حل المشكلات الإنسانية بما فيها من مشكلات أخلاقية، فالمهم فى الفلسفة للأطفال ممارسة البحث والفحص أكثر من تلقينهم مبادئ أخلاقية معينة.

ب- أهداف تعليم الفلسفة للأطفال:-

يمكن وضع الأهداف المحددة لتدريس الفلسفة للأطفال فى مجموعة الاكتشافات الآتية:-

- اكتشاف البدائل: أى يتعلم الطفل أن يفكر فى البدائل أو الاختيارات المتعددة، ويتعلم أن طريقة التفكير التى يفكر فيها ليست هى الطريقة الوحيدة للتفكير، ويحتّم هذا إعطاء الفرصة للطفل كى يتدرب على فحص المواقف التى لها حلول متعددة وبدائل كثيرة، هذا ويمكن تعليم الطفل النظر فى بدائل الفكر وبدائل الواقع باستخدام طريقة نفى الأفكار وسلبها والنظر فى كافة الإمكانات التى يمكن أن تقوم من النفى والسلب.

- التمرس على النزاهة وعدم التحيز: فنحن إذا توقعنا من الطفل أن يكون موضوعياً بصورة طبيعية من غير إرشاد أو توجيه نكون مخطئين، إذ

يجب علينا أن نشجع الطفل على أن ينظم الموقف بطريقة معينة يحاول من خلالها أن يتكلم بطريقة موضوعية غير متحيزة.

- الاهتمام بالاتساق أو التناسق بين الأجزاء: والمهم هنا ضرورة تشجيع الطفل على استخدام الكلمات بمهارة ودقة منذ طفولته، فلا يكون للكلمة الواحدة معنيان في موقف أو استعمال واحد، وهذا الأمر ينطبق أيضاً على الأعمال أو الأفعال، فينبغى أن يكون التناسق بين الكلمات والأفعال واضحاً، فلا يقول الطفل قولاً معيناً ويأتى بعمل يناقضه.

- الكشف عن الأساتيد العقلية التى تقوم عليها المعتقدات: الكثير من أعمالنا وأفكارنا يعتمد على معتقداتنا، وإذا أردنا اختبار مدى صلاحية هذه المعتقدات، فلا يكون علينا سوى البحث فى تبريرها بإعطاء الأسباب والبراهين عليها، إذ من المفيد لنا وللطفل أن نعرف معتقداتنا لأننا نتصرف من منطلقها، ولن نعرف معتقداتنا معرفة سليمة ما لم نكشف عن أسبابها وعللها.

- الوعى بالتناول الكلى أو النظرة الشاملة: لا يكفى أن يكون للفرد أفكاراً واضحة عن هذا الموضوع أو غيره من الموضوعات الأخرى، كما لا يكفى أيضاً أن يكون له اعتقاد وإيمان بشئ معين، فكل ذلك قد يُعد شيئاً صغيراً قد لا يرتبط بشئ آخر.

هذا وإن الناس يرغبون بصفة عامة فى تنظيم مجموعة من المعتقدات والأفكار فى شكل معين يسهم فى أعمالهم المستقبلية، وعلى هذا فالأطفال يجب أن يُشجعوا على أن يعوا العلاقات والارتباطات بين الأفكار وأن يروا كيف أن الأفكار ترتبط بغيرها ويعتمد بعضها على البعض الآخر وتعزز

بعضها، وبهذه الطريقة يبدأ الفرد في بناء سلسلة من الأفكار المكونة لصورة كلية. ونحن كمعلمين يمكن أن نكون موجهين للطفل في هذا الموضوع، فالمعلم لديه خبرات عن العالم، وهى خبرات لا تتوفر للطفل غالباً، والمعلم يعرف كيف يتعامل التعامل الأمثل مع الأشياء، ويعرف كيف ترتبط الأشياء بغيرها، فالمعلم فى مقدوره إرشاد الطفل بأن يسأله عما إذا كان يرى رابطة بين الأفكار، وأن يوجه الطفل لأن يربط أفكاره بالأشياء التى تحدث فى حياته المعيشية وبالعالم الذى يعيش فيه، والمعلم فى مقدوره أن يشجع الطفل على التفكير فى الارتباطات والدلالات الممكنة أو النتائج الممكنة عن أفكار معينة، فالمعلم هنا يحاول أن يضع أفكار الطفل فى سياق معين أو نظام معين بحيث يكسب هذا السياق أفكار الطفل معنى محدداً.

إن الطفل قد يكون واعياً بكل جزء أو حدث فى القصة أو الحكاية الفلسفية كما حدثت، ولكن هذا الوعى قد يغلق الطريق أمام استرجاع الأحداث السابقة التى فى أول القصة، ومن ثم فعلينا كمعلمين أن نحاول من خلال الأسئلة تشجيع الطفل على أن يبصر الارتباطات أو العلاقات بين السابق واللاحق من الأفكار.

إن الطفل وإن كان يشعر بالموقف فى صورته الكلية إلا أنه لا يكون قادراً على تحليل هذا الموقف بصورة جيدة، ومن ثم فهو يحتاج إلى أن يكون قادراً على النظر والفحص فى الجزئيات، وأن يكتشف العناصر التى يضمها الموقف وأن يكون قادراً على فهم الارتباطات أو العلاقات التى تكون بين كل عنصر وآخر.

هذا وبالنسبة للكبار الذين يؤكدون على البدء بالجزئيات حتى يصلوا

إلى الكليات، إنما هم يسرون مباشرة بعكس وجهة أو نزعة الصغير، فالطفل يبدأ بالكليات ثم يدرك بعد ذلك الأجزاء التى تُكون الكل، فالطفل لديه نزعة أو ميل طبيعى نحو التفكير والتأمل ونحو العمومية أو الكلية أكثر من ميله إلى التحليل، ونحن كمعلمين علينا الاعتماد على هذه النزعة الطبيعية، وعلينا فى نفس الوقت أن نُعين الطفل على اكتشاف كيف تتجمع هذه الكليات معاً.

- الوعى ببنية الموقف ومتطلباته: إنه من الصعب على كل فرد أن يتخذ قرارات معقولة على أساس مجموعة من الحقائق القليلة المتوفرة، لكن إذا افترضنا أن الطفل قد ثرب على صنع القرار، وذلك بأن نضعه فى مواقف اتخاذ قرار بوعى وتعقل، فإن الطفل قد يؤديه.

هذا ومن المهم هنا أن نقول إن المبالغة فى إضفاء الأهمية على اتجاه صنع أو اتخاذ القرار إنما هو مبالغة فى النتيجة وإهمال للعملية التى أدت إلى هذه النتيجة، لذلك فالمهم أن يُعان الطفل كى يتأمل الموقف الذى يتطلب إصدار القرار، كما أن الطفل يجب أن يقرأ بنية أو تركيب الموقف بطريقة صحيحة، فإذا قام بالمطلبين السابقين، فإن القرار الذى سيؤديه يكون سهلاً وسيؤديه بطريقة حسنة، ذلك أن القرار يكون قد قام على الفهم والوعى ببنية الموقف ومتطلباته، هذا ويجب أن نعلم أن تدريس الفلسفة قد لا يعين الطفل على اتخاذ القرار، إذ أنها قد تجعل اتخاذ القرار عملية صعبة ومحيرة وذلك بتوسيعها دائرة بدائل الاختيار، ولكن الفلسفة تساهم فى تزويد الطفل بالمهارات الذهنية اللازمة لصناعة القرار، ومن ثم يجب التركيز على إعداد الأطفال لمواجهة مواقف الحياة الفعلية وذلك بتعريضهم لمواقف مُتخيلة

مدركين للفروق بينها، وواعين بمتطلبات الاختيار وفقاً لطبيعة هذه الفروق، هذا فما لم تك لدينا الوسيلة المناسبة التي على أساسها نقوم بصنع القرار، فالعمل يكون ضاراً بالطفل.

- اكتشاف العلاقات بين الجزء والكل: إن فهم الطفل للعلاقة بين الجزء والكل يساهم في تنمية التفكير المنطقي والتفكير الإبتكارى وتنمية الفهم الأخلاقى، ويجب ألا يكون اهتمامنا ببرامج التفكير على أنها مجرد برامج تضم مبادئ وقواعد الاستدلال المنطقي، ولكن يجب أن تكون هذه البرامج لها قيمتها وأهميتها في فهم وتعقل مواقف الحياة المختلفة، ويجب أن نعلم أن الطفل فيما بين الثانية والسابعة من العمر يظهر مهارة كبيرة في تناول علاقة الجزء بالكل، لكن هذه المهارة سرعان ما تتلاشى أو تختفى مع انتقال الطفل إلى مرحلة ما قبل المراهقة، لذا يجب أن نتال هذه العلاقة الاهتمام الكافى في كافة البرامج التعليمية في شتى المواد الدراسية. هذا ويمكن تلخيصاً لما سبق حصر المهارات التي يسعى تدريس الفلسفة إليها في المهارات الآتية (٣٧):-

- تحليل العبارات القيمية *Analiysing value statements* - بناء الفروض - تحديد المصطلحات *Terms* - بناء المفاهيم *concepts* - اكتشاف البدائل أو الاختيارات *alternative* - الاستنتاج من الفروض - الاستنتاج من قضية مفردة - إيجاد الافتراضات الضمنية - وضع التفسيرات العلية *Causal* - إقامة العلاقات - عقد المقارنات - صياغة الأسئلة - وضع التعميمات - إعطاء الأسباب *REASOM* - إدراك علاقة الجزء بالكل وعلاقة الكل بالجزء - تحديد واستخدام المعايير - معرفة كيفية

التعامل مع الأمور الغريبة والأمور الغامضة المبهمة - تحديد أخطاء القياس
Informal Fallacies - ضرب الأمثلة والتوضيحات - التعرف على
الاختلاف في المفاهيم وفي وجهات النظر - التعرف على العلاقة المتبادلة
بين الوسيلة والغاية - وضع معايير - استخدام المنطق - استخدام القياس.
هذا ويتضح أن الشيء المهم لتحقيق الغايات والأهداف والمهارات
السابقة هو إثارة خيال الطفل وإثارة الدهشة عنده وتشجيعه على المناقشة
الواعية الذكية للمسائل إلى لها أهمية عنده.

خامساً: البرامج الأولية التي أعدت لتدريس الفلسفة للأطفال:

يقصد بكلمة برامج تدريس الفلسفة للأطفال المواد التعليمية التي تمكن
الأطفال من الانخراط في الحوار والمناقشة والتفكير والتأمل والتعبير عن
نفسه ومقارنة وجهات نظره ومقابلتها بوجهات نظر أقرانه، كما يقصد بكلمة
البرامج أيضاً الصفوف الدراسية التي صممت لها برامج الفلسفة في الفرق
الدراسية الممتدة من فصول الحضانة ورياض الأطفال حتى الصف التاسع
من مرحلة التعليم الأساسي (٣٨).

وتمثل برامج تدريس الفلسفة للأطفال حركة تربوية جديدة وضع أسسها
ليمان وقد بدأ في عام ١٩٦٩ بتصميم برنامج أساسي لفلسفة الأطفال
يتضمن مجموعة من القصص الفلسفية التي وضعت بقصد تحقيق الغايات
والأهداف التربوية السابقة، ويصحب كل قصة دليلاً للمعلم، وقد صيغت تلك
القصص في سلسلة متتابعة تتناسب مع الأطفال بدءاً من الصف الرابع
الابتدائي حتى وصل بها إلى الصف التاسع، ثم استكمل بعد ذلك حلقات هذه
السلسلة وأصبحت الآن تشمل مقررات تمتد من فصول الحضانة حتى

الصف الثالث الثانوى، يغطى كل منها صفين دراسيين وتحتوى كل قصة على مجموعة من الشخصيات تتيح لكل متعلم أن يقرأ دوراً معيناً فيها لشخصية محددة من شخصيات القصة، وراعى ليبمان فى شخصيات قصصه أن تكون أعمارها فى نفس أعمار التلاميذ المقدم لهم البرنامج، والشخصيات ليست متجانسة ولا متشابهة، بل تمثل أنماطاً متباينة من التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور ومديرى المدارس لكل منها أسلوب خاص من أساليب التفكير والاستدلال، وتتطوى أحداث القصة والعلاقات بين شخصياتها على عمليات تتضمن تفكيراً صورياً وتفكيراً استدلالياً واستقرائياً كما تشمل عمليات تتطلب التمثيل والحدس التلقائى. (٣٦)

وتستند برامج الفلسفة للأطفال كما وضعها ليبمان على تعريف جون ديوى للفلسفة باعتبارها النظرية العامة للتربية (٣٧) ويفسر ليبمان هذا الاعتبار بنظرته إلى الفلسفة بوصفها المحور العام للمناهج التعليمية كلها فهى التى تضيف النظرة الكلية والمترابطة على التفكك والانفصال الحادث فى المواد الدراسية المختلفة ومن ثم فإن منهج الفلسفة بتأكيد على الحوار وعدم التحيز والشمول يجب أن يكون بمثابة الأداة لتكامل المنهج وترابطه، وترى Monica ١٩٩٥ بأن برامج ليبمان تعد ممثلة للتطبيق العملى لكلام جون ديوى، فالكلام مع الأطفال يمثل نقطة طيبة للتحليل والتفكير، ويساعدهم على أن يصبحوا مدركين وواعين للأنواع المختلفة للكلام وواعين بأهدافهم ومعاييرهم.

وبرامج تدريس الفلسفة للأطفال كما يطرحها ليبمان مؤسسة على تقدير لنشاط الطالب العقلى الخاص به، هذا النشاط يعمل كنموذج أو مثال

Catalyst وبذلك فإن لييمان يتحدى النظرة التي ترى أن المعلم هو مثال ونموذج التعلم^(١١)، والبرامج مؤسسة أيضا على تقدير لعمليات البحث والتحليل وعلى اعتقاد بأن تلميذ المدرسة الابتدائية يمكنه التفكير المستقل الفاحص في ميادين من قبيل الأخلاق والجمال والطبيعة والميتافيزيقا، وهي ميادين غالباً ما تخص طلاب المرحلة الثانوية أو الجامعية.

هذا وبرامج تدريس الفلسفة للأطفال تركز على مجموعة من الافتراضات والمسلّمات القبلية، فالبرامج شأنها شأن كافة البرامج التربوية ترتبط في أسسها النظرية وأهدافها وتنظيمها بتوجه أيديولوجي محدد وقد أشار رونى أفيرام *Roni Aviram* في دراسته لهذه القضية إلى أربعة افتراضات قبلية تقوم عليها البرامج وهي:

- فى المستوى المعرفى *Epistemological* يركز البرنامج على ما يمكن تسميته بالعقلانية الأمبيريقية *Empirical Rationalism* ويفيد هذا النمط من العقلانية الاعتقاد فى أن العقل بارتكازه على قوانين المنطق الأساسية، وباستخدامه للدليل العينى الأمبيريقى يمكنه التقدم الحثيث نحو اكتشاف الحقيقة.

- فى المستوى الخلقى *Ethical level* يأخذ البرنامج بالنزعة الإنسانية *Humanism* أى الاتجاه الذى يتبين كقيمة خلقية أساسية تقدير الوجود الإنسانى واحترام قيمته وكرامته بغض النظر عن أية اعتبارات أخرى.

- فى المستوى السياسى *Political Level* فالبرنامج مؤسس على الاتجاه الديمقراطى أى الاعتقاد فى أن الديمقراطية من منظور إنسانى تعد أفضل أشكال النظم السياسية.

- فى المستوى التربوى *Educational Level* يقوم البرنامج على الاعتقاد بضرورة مجانية التعليم العام وإلزاميته باعتباره أفضل الأساليب التى تضمن فرصاً متكافئة لنمو معظم الصغار وهذه الافتراضات الأربعة تظهر فى القصص الفلسفية للبرنامج وفى دليل المعلم المصاحب لكل منها^(٤٢).

هذا ولا ترمى برامج الفلسفة للأطفال إلى تقديم تاريخ الفلسفة أو منهج الفلاسفة ومصطلحاتهم الفنية ومنطق نظرياتهم، كما لا ترمى البرامج إلى تلقين وجهة نظر محددة أو بث مجموعة معينة من القيم، فالهدف الرئيسى من برامج تدريس الفلسفة للأطفال مساعدة الصغار على التفكير بأنفسهم والتفكير فى عملية تفكيرهم^(٤٣).

هذا ويتكون برنامج الفلسفة للأطفال كما وضعه ليبمان من مجموعة من القصص الفلسفية وكانت أول قصة وضعه ليبمان قصة *Harry Stattlemeir's Discovery*^(٤٤) واستخدمها مع الصفين الخامس والسادس الابتدائى وتضم القصة سبعة عشر فصلاً تثير قضايا فكرية ومنطقية يناقشها بطل القصة - هارى - مع أصدقائه، ولا تتطوى القصة على مصطلحات فلسفية، بل هى تحفز القارئ المبتدئ على اكتشاف مفاهيم فلسفية وتفسيرها فى سياق الحوار الذى يضطلع به هارى وأصدقائه.

وكتاب هارى هو كتاب رئيس هام فى برنامج الفلسفة للأطفال وهو مزود بالأدوات الرئيسية للتفكير - خاصة أسلوب التفكير الناقد والمنطق الشكلى والمنطق غير الشكلى - إن قصة هارى تقدم نمطاً من الحوار بين الأطفال بعضهم ببعض وبين الأطفال والكبار، وقد وضعت هذه القصة فى

الفصل حيث يبدأ الطفل التفكير فى التفكير ذاته فيفكر فى عملية اكتشاف مبادئ التفكير وفى كيفية تطبيق أو استخدام هذا التفكير فى مواقف الحياة العادية الحقيقية، إن قصة هارى تمثل نمطاً للتدريس غير سلطوى لا يعتمد على السلطة أو المؤسسات فهو نمط غير تلقينى، وتوضح هذه القصة قيمة البحث وتشجع على نمو الأنماط البديلة للتفكير والتصور كما توضح كيفية الاستفادة والتعلم من الآخرين.

إن قصة هارى تثبت أن عالم الأطفال يشبه عالم الكبار فهو ملئ بالمشكلات الاجتماعية والسياسية كما عند الكبار، وقد ناقش هارى مع زملائه فى الفصل الدراسى موضوع أهداف وسلطة وقوانين التربية الشكلية. إن قصة هارى توضح أن الأطفال قادرون على اختبار المفاهيم الأخلاقية والمبادئ الأخلاقية وذلك داخل القدر المحدود والمألوف من خبراتهم، وقد ناقش الأطفال فى قصة هارى مسائل أخلاقية متعددة مثل الصواب والخطأ - العدالة - الطيب والسئ - هل تقابل الأذى بالأذى - ما الفارق بين ما نود أن نعمله وما ينبغى أن نعمله، ومسألة مجئ العالم. هذا ومن القصص التى ضمها كتاب هارى القصصتين الآتيتين:-

(١) سأل المعلم الطفل لماذا نذهب إلى المدرسة؟

الطفل: كى أحصل على التربية

المعلم: ماذا تعنى بكلمة التربية؟

الطفل: أن يكون لدى كل الإجابات عن الأسئلة

المعلم: هل ترى أن كل الأفراد الذين تربوا وتثقفوا فى مقدورهم

الإجابة عن كل الأسئلة؟

المعلم: هل أنا تربييت وتنقفت؟

الطفل: نعم.

المعلم: هل لدى كل الإجابات عن الأسئلة؟

الطفل: لا أعلم ولكنك دائماً تسألنا أسئلة كثيرة

المعلم: أنسى تربييت وتنقفت ولكنى أسأل أسئلة كثيرة وأنتم تعطونى

الإجابة. هل هذا سليم؟

الطفل: نعم هل أنت تقصد أن الفرد الذى تربي وتنقف يكون قادراً على

إعطاء الأسئلة بدلاً من أن يعطى الإجابة

(٢) هذه القصة قام كمال نجيب بتعريبها في دراسته التجريبية التي أجراها عن تدريس الفلسفة للأطفال في مصر:

- من أين يجئ الأطفال (١٥).

- بدأ أحمد ذلك الموضوع قائلاً: إن الأطفال لابد وأنهم يجيئون من شيء ما، لأنه ليس معقولاً أن يجيئوا من لا شيء.

- قاطعه محمود قائلاً: انتظر يا أحمد... إذا كنت ذكياً قل لنا من أين أتى هذا العالم الذي نعيش فيه ؟

- أجاب أحمد: أن الله تعالى قد خلقه؟

- قال محمود: لقد قال لنا الأستاذ في حصة العلوم: أنه ذات يوم كانت الأرض وكل الكواكب الأخرى جزءاً من الشمس.

- قال عمرو: إن الأستاذ كان يتحدث عن الأرض والكواكب الأخرى ولكننا نحن نتحدث عن العالم وهناك فرق بين الأرض وبين العالم، فالأرض والكواكب الأخرى هي مجرد أجزاء من هذا العالم الفسيح ومشكلتنا الآن كيف ظهر العالم ؟

- قال أحمد: ولكن يا عمرو كيف نعرف أن العالم ظهر في وقت ما ؟ لماذا لا يكون العالم موجوداً منذ القدم ومنذ الأزل.

- قال حمدي لأحمد: إن كل شيء يجب أن يكون له بداية ولذلك فالعالم يجب أن تكون له بداية.

- أجاب أحمد: هل من الضروري أن ينتهي العالم ذات يوم ؟ ربما لا ينتهي أبداً، وإذا فهل من الضروري أن يكون العالم قد بدأ ذات يوم أنه ربما أيضاً لم تكن له بداية أبداً.

- أخذ حمدي يفكر في عبارة أحمد ثم قال: من الممكن أن أتصور بداية الأرض وبداية الشمس وأى شئ فأستطيع أن أتخيل أى شئ وهو يبدأ ويولد ولكننى لا أستطيع أن أتخيل أن العالم كانت له بداية مثل بقية الأشياء.

- قال أحمد: وأنا أيضاً يا حمدي لا أستطيع أن أتصور بداية العالم ولكن إن حديثك كله يدور حول عدم إمكانية تصور بدايته وهذا ليس دليلاً على صحة حديثك.

هذا والكتاب التعليمي المصاحب لقصة هارى هو كتاب البحث الفلسفى وقد ظهر هذا الكتاب فى طبعتين، وتتميز الطبعة الثانية باتساع وغنى فى المادة وفرة كبيرة فى المناقشات الفلسفية، وقد نال هذا الكتاب قبولاً من معظم المعلمين، ومن الأمثلة التى تناولها هذا الكتاب مسألة التمييز بين الكائن البشرى والكائن الحيوانى وهل التمييز هو تمييز فى الدرجة أم فى النوع، فأوضح الكتاب ضرورة أن يعقد المعلم مقارنة بين التمييزين ونوضح الفارق بينهما وقد قدم الكتاب بعد ذلك خطة واضحة المعالم للمناقشة وأعطى تمرينات وتدرجات ونشاطات كى يظهر هذا الخلاف ويفتح الباب للمناقشة العميقة بين الحيوان والإنسان، وقد أعطى الكتاب توضيحاً لكيفية اجتماع المفاهيم التى دارت فى المناقشة بعضها مع البعض وكيفية ارتباطها بالأفكار الخاصة بها.

هذا وقد قدم ليبمان بعد قصة هارى قصة أخرى تعرف باسم ليزا (١٦) Lisa وذلك للفرقتين السابعة والثامنة، ويؤدى أدوار هذه القصة نفس الشخصيات فى القصة السابقة - هارى - ونظراً لأن أبطال القصة الجديدة

انتقلوا إلى صف دراسي أعلى وزادت أعمارهم، فقد أصبحوا مهيبين للامتداد - بما تعلموه واكتشفوه في العام السابق - إلى مناطق فلسفية جديدة حيث يسعى الأطفال في ليزا إلى البحث والتقيب عن حلول للمشكلات الخلقية التي توارق أذهانهم مستخدمين في ذلك أدوات التفكير المنطقي التي سبق وتعلموها، وتفحص هذه القصة قضايا التباين الثقافي والعائدي بين الجماعات والمجتمعات، وحقوق الإنسان، خاصة الصغار، والإلزام الخلقى والفناء والديمومة، ويواجه التلاميذ في هذه القصة أسئلة مثل هل يمكن أن نُحب الحيوان ونأكله في نفس الوقت؟ ما الفرق بين القانون والعرف؟، كيف نأخذ في حُسابنا المقاصد والنوايا وتبعات السلوك؟ ما الفرق بين الحق والعدل؟ ما الخير؟ هل من المناسب في الحكم على الكذب أو السرقة تقدير الظروف المحيطة بالموقف؟

هذا وقد انقسم الأطفال قسماً في مناقشة مسألة قتل الحيوانات، قسم يؤيد القتل بسبب إطعام الإنسان وغذائه، وقسم يُنكر القتل لأن الفرد إذا اعتاد على قتل الحيوانات فقد يقتل الموجود البشري. إن الهدف من هذا الكتاب ليس تلقين الطفل قواعد أخلاقية معينة، ولكن جعل الطفل أكثر تعقلاً ووعياً بالمسائل الأخلاقية.

هذا والكتاب التعليمي المصاحب لقصة ليزا هو كتاب البحث الأخلاقي، وهو كتاب يوضح المفاهيم الرئيسية التي في قصة ليزا، وقد وضح الكتاب كل مفهوم بطريقة منظمة مرتبة وذلك من خلال خطة المناقشة والتمرينات، ويوضح كتاب المعلم أن المنطق في كتاب ليزا يركز على قواعد التفكير واستخدام القياس المنطقي في تبرير المعتقدات، والكتاب يُعين المعلم على

فهم وشرح وتطبيق هذه الأفكار فى مجال البحث الأخلاقى.
إن المعلم والطالب سوف يكون لـديهما فهم واضح بضرورة إيجاد
الـتعقل فى المسائل الأخلاقية التى يدور فيها النقاش فيـميزون بين الأسباب
الجيدة من تلك غير الجيدة، ويتبينون دور القواعد الأخلاقية ودور المعايير
الأخلاقية فى المجتمع.

هذا وقد قدم لييمان بعد قصتى ليزا وهارى قصة *Suki* سوكى^(٤٧)
وهى خصصت لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية،
وتدور القصة حول قضايا الأدب والفن فتعالج الاهتمامات الشعرية واللغوية
لدى الصغار، ويناقش فيها التلاميذ نظريات المعرفة المرتبطة بالإنتاج
الأدبى والفنى، وتركز قصة سوكى على عقبات الصغار عند محاولتهم كتابة
الشعر والرواية، وهذه القصة لا تتعامل فقط مع مسائل التأليف ولكن مع
مشكلات اللغة ونظريات المعرفة، إن سوكى فى هذه القصة تحاول أن تعين
هارى الذى لا يستطيع أن ينجز واجبه الكتابى أو التعبيرى، وتركز قصة
سوكى على أهمية إيجاد المعنى لكل خبرات الحياة.. فبينما يركز هارى على
المعنى من خلال التعريفات المنطقية، فإن قصة سوكى تركز على المعنى
من خلال كتابة الشعر والرواية.

هذا والكتاب التعليمى المصاحب لقصة سوكى هو كتاب
Writing - how - why ويضم مئات المقطعات الأدبية المختارة
للأطفال من الكبار.

وقدم لييمان بعد قصة سوكى قصة مارك *Mark*^(٤٨) التى توائم تلاميذ
الفرق النهائية من المرحلة الثانوية وفيها يواجه التلاميذ المشكلات المرتبطة

بالمجتمع الإنسانى بما فيه من أنظمة سياسية واقتصادية وقانونية وصراعات اجتماعية متباينة الأسباب والمصادر، ويوجه انتباههم هنا إلى طبيعة القانون والجريمة والتقاليد والبيروقراطية ومشكلات المسئولية والسلطة والقوة وقضايا الديمقراطية والحرية والعدالة، هذا والكتاب التعليمى المصاحب لقصة مارك هو كتاب البحث الاجتماعى.

وقدم ليبمان بعد ذلك قصة بيكسى *Pixie* وقصة *Kio & Gus* ^(٤٩) للتلاميذ فى مرحلة الطفولة المبكرة لتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة البحث والتفكير، وتعنى هاتان القصتان بمهارات القراءة والحوار واستخدامات اللغة واكتساب المعانى، فتركز قصة بيكسى على وعى الأطفال بالعلاقات (المنطقية والاجتماعية والأسرية) وأساليب التعامل مع هذه العلاقات، وتركز قصة كيو وجاس على المشكلات الفلسفية التى تتعلق بمفهوم الكون، وتهدف القصة إلى المساعدة فى تعليم العلوم وبصفة خاصة مصطلحات علم الحيوان وعلم البيئة، والقصة تقرب فكرة اختزال الظاهرة بأسلوب بسيط وعبرى ومتناسب لسن كيو كشخص مُبصر، وجس كشخص غير مُبصر، ويطرح الحقيقة فى سؤال يوضح لنا الطرق الأساسية المختلفة لإدخال تلك الحقيقة إلى وعيهما هذا والكتاب التعليمى المصاحب هو كتاب التعجب من العالم ^(٥٠).

هذا ويظهر من البرنامج السابق الذى وضعه ليبمان النقاط الآتية:-

- إن برنامج ليبمان يركز على أهمية الفصل الدراسى الذى يصبح بمثابة جماعة بحث أو مجتمع بحث *Community of enquiry*، فالفصل كله ينهمك فى مناقشة جماعية ^(٥١)، وأن جماعة البحث تُسهم كنوع من

التربية الأخلاقية وذلك ليس من خلال تقديم بعض المعتقدات ولكن من خلال نوع معين من الممارسة والاستعمال. إن المناقشة في جماعة البحث تختلف عن مناقشة اتجاه توضيح القيم، ففي اتجاه توضيح القيم نجد الأطفال لا يُحفزوا ولا يُشجعوا على أن يقوموا بعملية تقويم أو إيداء ملاحظات ناقدة عن القيم الموجودة لدى الشخص الآخر، فإن الاحترام ينبغي أن يوجه لكل فكرة ولكل رأى، ولكن المناقشة عند ليمان تجعل الأطفال على وعى وألفة فيما يعتقدون فيه، كما تجعلهم يقفون على أسباب هذا الاعتقاد وماذا يفعلون به بعد ذلك، هذا فضلاً عن أن المشاركين في المناقشة يصبحوا واعين بمعتقدات الآخرين، وواعين بأن التفكير الفردي المنعزل تفكير خاطئ.

- المعلم لا ينقل للأطفال معلومات معينة ولكنه ميسر للتعلم وميسر للعمل المشترك، فهو يسأل عن الافتراضات ويسأل عن التوضيح، والمعلم يسمح بمختلف وجهات النظر في الموضوع الواحد، فالأطفال لا يتعاملون مع المشكلات بطريقة واحدة وينظام واحد أو ترتيب واحد كما يفعل المراهق والمعلم لا يتعامل تماماً مع التعبيرات اللفظية التي عند الأطفال، ولكن مع المعانى التي يمكن أن تنتزع من السلوك اللفظي، والمعلم يخطط لمختلف النشاطات التي تعين الأطفال على أن ينهمكوا في مناقشة لها معنى معين وتكون ممتعة وسارة عند الأطفال (٥٢).

- المعلم لا يحكم على مدى صحة الإجابة المثارة في المناقشة ولكن يحكم على مدى عقلانية المناقشة ذاتها، فالمعلم يعمل كمحفز لإخراج الأسئلة من الطلاب والمُحفز على بناء البراهين المنطقية، ويدع الفرصة للطلاب لأن يروا الأشياء بذواتهم، والمعلم يركز على عملية المناقشة التي تهدف إلى

إكساب نتائج محددة، فالمعلم يُعبر عن الاهتمامات من مختلف الجهات النظر ويعبر عن الآراء المتعارضة.

- على الأطفال مسئولية فى عملية التعلم.. فعليهم أن يجمعوا تفكيرهم ويركزوه على مسألة معقدة، وعليهم أن يستمعوا بإنصات لغيرهم من الأطفال وأن يتعاطفوا معهم، وعليهم أن يلخصوا الآراء المثارة، وعليهم أن يعدلوا من أفكارهم كاستجابة للنقد المثار وعليهم أن يعترفوا بالخطأ إذا أخطأوا.

- إن اتجاه الاختلافات يمثل القلب أو الجوهر الفلسفى لبرنامج - ليبمان- فهو يزود الأطفال بفرصة التعلم كى يفكروا بعمق وجدية ويفكروا فى تفكيرهم الذاتى وفقاً لقدراتهم التفكيرية، كما أنه يقدم أمثلة متعارضة يصل منها الأطفال إلى التعميمات بطريقة منطقية، كما يصل منها الأطفال إلى حقيقة أن بعض التعميمات والأحكام يكون من المتعذر الدفاع عنها بطريقة منطقية.^(٥٣)

- تظهر فى المناقشة الفلسفية لجماعة البحث كل أنواع الكلام.. مثل الكلام من أجل الاكتشاف والكلام للمشاركة فى المشاعر أو الكلام من أجل الاستخبار عن شئ، والكلام من أجل تأدية أعمال محددة.

سادساً: بعض الدراسات البحثية التى أجريت فى هذا الموضوع:

هذا وقد أجريت تجارب كثيرة على تدريس الفلسفة للأطفال نذكر منها:

أ- دراسة ليبمان ١٩٧٠ - ١٩٧١: ^(٥٤)

كان الهدف الظاهرى من التجربة هو تحديد مدى ملائمة تدريس موضوع التفكير للصف الخامس الابتدائى، فاختار ليبمان مجموعة من

القسم الثاني

الأطفال فى الصف الخامس الابتدائى من مدرسة *Rand* بالولاية (نيوجرسى) فى الفترة الدراسية ٧٠ - ١٩٧١.

وقد قسم ليبمان هذه المجموعة بعد التأكد من تجانسها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تكونت كل مجموعة من ٢٥ تلميذاً، وقد أعطى ليبمان اختباراً قبلياً لكل أفراد العينة وهو عبارة عن أربعة اختبارات فى الاستنتاج - التناقض - القياس - التشابه، وقد أخذ هذه الاختبارات من اختبار كاليفورنيا فى النضج العقلى *Califorina test of mental maturity* - هذا وقد قام ليبمان بتدريس المجموعة التجريبية موضوع التفكير وقد استخدم فى ذلك كتاب هارى، وكانت فترة الدراسة مرتان فى الأسبوع بمعدل ٤٠ دقيقة لمدة تسعة أسابيع، وقد درست المجموعة الضابطة المقرر المخصص لها فى العلوم الاجتماعية، هذا وبعد انتهاء الفترة المحددة للتدريس طبق ليبمان الاختبار القبلى الذى طبقه من قبل، وكانت نتيجة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية فقد ارتفعت درجاتها فى الاختبار البعدى وبذلك فقد أحرزت العينة التجريبية تقدماً ملحوظاً على العينة الضابطة فى المنطق والتفكير المنطقى.

هذا وقد قام ليبمان بدراسة أخرى - لم تتوفر بياناتها للباحثة - أوجد فيها علاقة موجبة بين دراسة موضوع التفكير والتقدم فى القراءة وفى مهاراتها المختلفة.

ب- دراسة *Nancy Pekin Cummings* ١٩٧٩: (٥٥)

أجرت الباحثة تجربتها فى مدرسة *Stonegate elementary School in Bedford Laxas* وذلك عام ١٩٧٩ وقد اختارت بطريقة عشوائية عينة من

الأطفال بلغ عددها ٣٢ طفلاً من الصف الخامس بهذه المدرسة، وقد قدمت العينة كلها اختباراً فى المهارات المنطقية ضم المهارات الآتية: التقابل - التضاد - التشابه، وقد أخذ هذا الاختبار من اختبار كاليفورنيا فى النضج العقلى، ثم قامت بتقسيم العينة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية وقد أعطت نانسي اهتماماً خاصاً بالمجموعة التجريبية فقامت بتدريس موضوع التفكير مستخدمة فى ذلك كتاب هارى وكتاب دليل المعلم، وقد قابلت أطفال المجموعة التجريبية بمعدل مرتان فى الأسبوع لمدة ٤٠ دقيقة على مدار سبعة أسابيع، وقد واصلت العينة الضابطة دراستها المعتادة فى الصف الخامس وفقاً للجدول المدرسى الموضوع.

وقد أضافت *Nancy* - من عندها - على كتاب هارى بعض الأنشطة الكتابية التى طلبتها من الأطفال، خاصة بعد أن وجدت صعوبة فى المناقشة بينهم، وقد كانت النسبة بين المناقشة التى دارت فى الفصل وبين الأنشطة الكتابية كالآتى: ٤٥% للمناقشة، ٥٠% للأنشطة الكتابية وقد أستبقت ١٠% للمحاضرة الشكالية.

وبعد انتهاء الفترة المحددة للبحث قامت *Nancy* بتطبيق نفس الاختبار الذى طبقته من قبل على أفراد البحث، وكانت نتيجة التجربة التقدم الملحوظ فى درجات المجموعة التجريبية على المهارات السابقة المحددة فى هذه الدراسة، وبذلك أثبتت مناسبة تدريس الفلسفة لأطفال مجموعتها التجريبية.

ج- دراسة *Clyde Evans* ١٩٧٩: (٥٦)

فقد دعى *Evans* من مدرسة *Hillside* التى تقع فى منطقة *Huson* بالولايات المتحدة كى يعمل مع الأطفال فى مسائل تتعلق بالقيم والأخلاقيات

والمسئولية وصنع القرار، وقد اختار الباحث أحد الفصول بالمدرسة حيث كان عدد الأطفال ٢٥ طفلاً وقد أجلس الأطفال على الأرض ليعرض أمامهم فيلماً سينمائياً يعرض لقصة الملاحى، وهى قصة عن أب وعد ابنته الطفلة بالذهاب إلى مدينة الملاحى وذلك بمناسبة عيد ميلادها السابع، ووعد الأب الابنة بأنه سيسمح لها باختيار خمس ألعاب ميكانيكية من التى تعرض فى مدينة الملاحى، وذهب الأب مع ابنته، ولكن عند باب الملاحى اكتشف الأب أنه نسى حافظة نقوده، وكان هذا اليوم هو آخر يوم للملاحى فى تلك المدينة، فبعد هذا اليوم سترحل الملاحى إلى مدينة أخرى، وكانت الملاحى تقع فى مكان بعيد جداً عن مكان بيت الأب بحيث لا يستطيع أن يعود إلى المنزل ليحضر الحافظة، وقد أحصى الأب عدد النقود التى فى جيوبه فوجدها تسمح بالكاد لدفع ضريبة الدخول فقط إلى الملاحى، فقال الأب لابنته أنه يمكنهم الدخول إلى الملاحى ليروا فقط العروض دون الاشتراك فيها، أو يمكنها الكذب فتكذب على البواب لتخفى عمرها الحقيقى وتقول إنها فى السادسة بدلاً من السابعة، وهنا يمكنها الدخول بأجر مخفض ليتبقى معها نصف ثمن التذكرة فيمكن استغلاله فى الاشتراك فى لعبة من لعب الملاحى، وهنا طلب الأب من ابنته الخيار بين الأمرين، هذا وبعد العرض أخذ يتناقش مع الأطفال بطريقة معينة ذكرها فى دراسته وقد خرج الباحث بالنتائج الآتية من دراسته:

- أن الأطفال قد تزودوا بمهارات التفكير السليم فقد أجادوا مهارات التحليل والتصنيف والبرهنة والتقويم.
- استطاع الأطفال أن يكونوا وجهة نظر معينة حول المسائل الأخلاقية

وقد استلوا على كثير من المعانى لكثير من المسائل الحياتية التى تكور فى حياتهم كل يوم (الكذب) وبذلك أثبت الباحث مناسبة تدريس الفلسفة للأطفال كما وضع من تجربته.

د- دراسة هوب هاس *Hope J. Hass*: (٥٧)

حيث قام بعدة تجارب مستقلة فى أنحاء متفرقة من أمريكا فقام بتجربته الأولى فى نيوارك *Newark* حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٠٨ طفل بالفرقة الخامسة، و١٦١ طفلاً بالفرقة السادسة، وقد تم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد قام بتدريس كتاب هارى للفصول التجريبية لمدة ثلاثة أيام فى الأسبوع على مدى ١٧ أسبوعاً، وكانت مدة الدرس ٤٠ فى دقيقة وقد سجلت نتائج الدراسة تحسناً فى مهارات المجموعة التجريبية.

هـ- دراسة كمال نجيب ١٩٨٤: (٥٨)

اختار الباحث مدرستان ابتدائيتين من مدينتى الإسكندرية ودمهور كمدال لتقويم مدى فعالية تدريس الفلسفة للأطفال، وتكونت عينة البحث من ٤١٥ تلميذاً من فصول الصفين الخامس والسادس الابتدائى فى المدينتين، وقسم الباحث العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تألفت المجموعة التجريبية الكلية فى الإسكندرية ودمهور من ١٠٥ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس، و١١٦ من تلاميذ الصف السادس، فى حين تكونت المجموعة الضابطة من المدينتين من ٩٧ تلميذاً بالصف الخامس، و ٩٧ تلميذاً بالصف السادس، وقد عرب الباحث قصة هارى التى وضعها لييمان وهى تطرح

نموذجاً لحوار الأطفال بعضهم مع بعض وحوارهم مع الكبار، وتدور أحداث القصة بين تلاميذ أحد صفوف المدرسة الابتدائية الذين يبدعون في التفكير حول التفكير، وفي سياق تلك العملية يكتشفون قوانين التفكير ويكتشفون أن في مقدورهم تطبيق أنماط التفكير التي وصلوا إليها في مواقف الحياة الحقيقية، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات رئيسية لاستخدامها في تقويم تدريس الفلسفة للأطفال وذلك بعد تعريبها، وقد روعي في اختيار هذه الأدوات فعاليتها في فاعليتها جوانب التفكير المنطقي المرتبطة بالبرنامج وكانت الأدوات: اختبار الاستنتاج واختبار منطق الفئات واختبار التساؤل، وقد أشارت نتائج الدراسة:

- أن تلاميذ المجموعات التجريبية الذين تعرضوا لقصة عمرو (هارى) قد حققوا نمواً في عدة جوانب هامة للتفكير المنطقي بمعدلات أعلى مما حققه أقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة وهذا يؤكد على فعالية تدريس مبادئ الفلسفة والمنطق للأطفال في تنمية مهارات التفكير المنطقي المختلفة لديهم.

- أن الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي يقدرّون على تعلم وممارسة أساسيات المنطق الصوري والمنطق الاستقرائي ومنطق العلاقات وكثير من مفاهيم وأدوات التفكير الفلسفي الأخرى.

هذا وقد قُوم برنامج الفلسفة للأطفال في عدة دول خارج الولايات المتحدة الأمريكية في السلفادور وتايوان وباكستان ودول أخرى عديدة وأثبتت الدراسات كلها فعالية تدريس الفلسفة في تنمية مستويات التفكير المنطقي لدى الأطفال العاديين والمتفوقين والمتخلفين دراسياً.

و- دراسة سعاد محمد فتحى محمود ١٩٩٠ : (٥٩)

وهى دراسة نظرية عن فكرة تدريس الفلسفة للأطفال، فعرضت الدراسة للفكرة وأهدافها وأهميتها وكيفية الاستفادة منها فى مصر.

سابقاً: الاتجاهات الحديثة فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال:

يُقصد بكلمة البرامج - بصفة عامة - المخططات العامة التى توضع فى وقت لاحق سابق على عمليتى التعليم والتدريس فى مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التى تنظمها المدرسة خلال فترة معينة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التى يجب أن يكتسبها المتعلم (٦٠)، ويقصد بكلمة البرامج فى تدريس الفلسفة للأطفال كل المواد التعليمية التى تمكن الطفل من الانخراط فى الحوار والمناقشة والتفكير والتأمل والتعبير عن الذات ومقارنة وجهات النظر بوجهات الآخرين (٦١).. أى كل المواد التعليمية التى تحقق الغايات والأهداف السابقة لتعليم الفلسفة للأطفال. هذا ويمكن حصر الاتجاهات الحديثة فى برامج الفلسفة للأطفال أو فى (الخبرات والمواد التعليمية) التى تمكن الأطفال من تحقيق أهداف تعليم الفلسفة للأطفال فى النقاط الآتية:-

أ- وضع مواد جديدة تتناسب مع ظروف العصر وظروف مجتمع بعينه.

ب- وضع إجراءات حديثة لتنفيذ تدريس الفلسفة للأطفال

ج- استمرار تطبيق المواد التى قدمها ليبمان فى كثير من الدول.

هذا وقد استخلصنا النقاط السابقة كنقاط تمثل الاتجاهات الحديثة فى

برامج تدريس الفلسفة للأطفال من قراءاتها المتنوعة في الكتابات التي وضعت عن تدريس الفلسفة للأطفال، فقد تعذر عليها الوقوف على مُصنف محدد يحمل اسم الاتجاهات الحديثة في برامج تدريس الفلسفة للأطفال، وسوف نتناول الباحثة النقاط السابقة بالتفصيل:-

أ- وضع مواد جديدة تتناسب مع ظروف العصر وظروف مجتمع بعينه:-

لما كانت القصة من أهم المواد التعليمية في تدريس الفلسفة للأطفال، فقد لجأت بعض الدول إلى وضع قصص جديدة لها تناسب ثقافتها الخاصة بها، وذلك في ضوء الهدف الأساسي من تعليم الفلسفة للأطفال كما وضعه ليبمان، أي أن تلك البلاد تبنت فكرة تعليم الفلسفة للأطفال كما وضعها - ليبمان - ولكنها وجدت أن القصص الأمريكية التي وضعها - ليبمان - لا تتناسب مع ثقافتها الخاصة، لذا لجأت إلى تعديل في برامج ليبمان ظهر في وضع قصص جديدة وذلك مثلما حدث في المجتمع التايواني والمجتمع الألماني والمجتمع الأسترالي.

فقد تطلع Chung^(١٦) إلى تدريس الفلسفة للأطفال في تايوان، كما تطلع إلى عقد كورسات في أقسام الفلسفة الأكاديمية لموضوع تدريس الفلسفة للأطفال.

وقد واجه الباحث عدة مشكلات تحول دون تحقيق تطلعه السابق وهي صعوبة الاختيار من البرامج التي وضعها - ليبمان - فضلاً عن صعوبة ترجمة برامج ليبمان وصعوبة تطبيقها على المجتمع التايواني فكان لا بد من وضع قصص محلية تناسب هذا المجتمع، وتسير في نفس الوقت في اتجاه

لييمان، فتثير القصص تفكير الأطفال وتضم في داخلها أسئلة فلسفية، وقرر الكاتب أن يتخذ من قصة هارى مثلاً طيباً يحتذى به عند وضع القصص الفلسفية، فتصور القصة المشكلة الأساسية وتصور الصدام الذي يحدث في تفكير الطفل وتكشف القصة في نفس الوقت عن أنماط التفكير المختلفة، وقد حرص الكاتب في إعداد القصة على الشروط التي وضعها لييمان للقصة مثل أن تجيء القصة مناسبة لعمر الطفل وتعكس واقعية الفصل الدراسي وواقعية الشخصيات الذين هم في عمر أطفال البحث.. فكانت الشخصيات كما يرى Chung مألوفة للقارئ في المجتمع التايواني، وقد استخدم Chung قدراً كبيراً متنوعة من المحادثة والوصف اللفظي ليكشف به عن عملية التفكير، وقد احتفظ في كل ذلك بالروح السائدة في نظام الفلسفة للأطفال كما عند لييمان.

هذا وعلى خلاف قصة هارى التي استخدمت المنطق الشكلي والمنطق غير الشكلي، فإن القصة التي وضعها Chung ركزت على البحث عن الأسباب من خلال المناقشة الواقعية واحتفظت بمبدأ التفكير الذاتي وأن يكتشف الطفل المعنى الذاتي له، وعلى ذلك فإن التواصل بين الأطفال كان من أجل سؤال الطلاب عدة أسئلة وتشجيعهم بعد ذلك على المناقشة.

هذا وقد واجه Chung عدة صعوبات في بناء بنية ومحتوى القصة وهي كيف تجيء القصة مُعبّرة ومصورة للغة الأطفال وتفكيرهم وذلك لنمّع أفكار الكبار من أن تتكرر على السنة الصغار، كيف نعبّر الثغرة بين استجابة الطفل الواقعية وبين استجابته للموقف المستتبّط من القصة، وكى يخرج Chung من هذا المأزق كان عليه أن يستمع لأحاديث الأطفال

الحادثة فى الحياة اليومية وكان يسجل هذه الأحاديث، وكان عليه وضع تصميم مناسب لاستراتيجية أسلوب حل المشكلة فى القصص حتى يتعلم الأطفال مختلف الطرق لحل المشكلات.

هذا وقد حرص *Chung* على أن تكون مهارات التفكير فى القصص الفلسفية تخدم لتحقيق ثلاثة أهداف هى:-

- توضيح المفاهيم المختلفة مع الاحتفاظ بلغة المنطق.
- تقديم الأسباب وتكوين القدرة على استقبال النقد بروح مرنة.
- وضع مبادئ لتقويم الأفعال السلوكية، وتعكس هذه الأهداف كما يرى *Chung* عملية التفكير.

ويرى *Chung* أن تدريس الفلسفة للأطفال يمثل مفاهيم وإجراءات تربوية غير معتاد عليها فى المجتمع التايوانى وذلك لأن تدريس الفلسفة يقتصر على القلة فى أقسام الفلسفة بالجامعة، وقد عرض *Chung* القصص الفلسفية التى أعدها على مجموعة من الآباء فوافقوا عليها وقد طبق القصص على مجموعة من الأطفال فى سن ٨ - ١١ فى الصفوف من الثالث حتى الصف الخامس، وقد استخدم طريقة المناقشة مع أفراد البحث وكانت لدى الباحث مخاوف تمثلت فى الأسئلة الآتية: هل الأطفال فى مقدورهم أن يفكروا فى المشكلات التى فى القصة وأن يصلوا إلى حلول بنفس الطريقة التى سلكها البطل فى القصة، ولكن بعد مناقشة القصة مع أفراد البحث وجد فى أطفاله اهتماماً كبيراً وقدرة طيبة على الانهماك فى المناقشة الفلسفية وهذا يثبت مناسبة تدريس الفلسفة للأطفال فى المجتمع التايوانى.

هذا والقصة التى قدمها *Chung* كالآتى:-

- كانت الساعة تشير إلى الثامنة وخمس دقائق صباحاً عندما اندفع الطفل *L. Chen* داخل الفصل فسألته المدرسة عن سبب تأخيره فأجاب *Chen* بأن النوم غلبه ولم يستطع الاستيقاظ مبكراً فقالت المدرسة أن هذا ليس سبباً وجيهاً معقولاً لتأخرك وقالت له بضرورة الاستيقاظ مبكراً.

- فى اليوم التالى وصل *Chen* متأخراً فقد وصل فى الثامنة وعشر دقائق وقال للمدرسة فى الحقيقة إننى استيقظت مبكراً ولكن الأتوبيس تعطل بى وأنا فى طريقى إلى المدرسة وكان من المستحيل أن آخذ الأتوبيس التالى لأنه كان مزدحماً، مما اضطررنى إلى الوقوف مدة طويلة حتى يأتى أتوبيس آخر.

- المدرّسة: الغلطة ليست غلطتك ولن تعاقب وأدخل فاجلس.

- وهنا شعرت الطفلة أكسياين بأن هذا أمر غريب فقالت: إن لوائح المدرسة تقول بأنه يجب على كل التلاميذ أن يصلوا إلى المدرسة فى تمام الساعة الثامنة، ودائماً ما يقول لى والداى بأن القانون هو القانون وعلى ذلك فإن عدم إطاعة اللوائح والقوانين هو أمر سئ، وأنا عندما لم أكن من الخمسة الأوائل فى الامتحان تلقيت عقاباً من والدى لأنه قال لى لا يجب إعطاء الأطفال هدية عن فشلهم وأخطائهم.

- وهنا قال *Chen*: إننى لم أبحث عن عذر وحجة ولكنى تكلمت الصدق..

- أكسيا: بعد تفكير لكن هل الصدق سبب، والكذب حجة وذريعة، أنا لا يمكن أن أقبل ذلك.

- هنا قالت طفلة أخرى أن المدرسة تعتقد بأن *Chen* قد قال الصدق

ولكن أن ما قاله *Chen* لا يعد سبباً وجيهاً معقولاً.

- أكسيا: ولكن المدرسة لم تعاقب *Chen*

- طفلة أخرى: إن عدم العقاب لا يعنى دائماً الموافقة على الخطأ، فمن المؤكد أن المدرسة لم توافق على وصول *Chen* متأخراً لأنه عمل أقصى ما فى وسعه وليست الغلطة غلطته بأى حال من الأحوال.

- أكسيا: ولكننى عندما لم أكن من بين الخمسة الأوائل فى الامتحان..

لم تكن الغلطة غلطتى لأننى عملت كل ما فى وسعى ولكن والدى قال لى إذا ما خالفتى القانون فيجب أن تعاقبى.

- طفلة أخرى - وهى مُخرجة -: أنا لا أعرف ولكننى أعتقد أن

المدرسة لا تحب فكرة العقاب فهى تريدنا دائماً أن نتدرب على كيفية الكلام بصورة منطقية وربما كان من المنطقى المعقول أن نقول الصدق وأن إعطاء حجة أو ذريعة هو لون من ألوان الكذب ولكن هناك أسباباً جيدة وأسباباً سيئة.

- أكسيا: إنه يمكن قبول الأسباب الجيدة ولا يمكن قبول الأسباب السيئة

هل هذا صحيح.

- طفلة أخرى: نعم هذا صحيح فإن مدرستنا تعتقد بأن *Chen* راحت

عليه نومه ولكنها بالتأكيد لم توافق على هذا لأنه ينبغى عليه أن يستيقظ مبكراً ولكن...

- وهنا قاطعتها أكسيا فقالت عندما تعطل الأتوبيس لم يكن الأمر بيد

Chen ويمكن لدرجاتى فى الامتحان أن ترتفع عندما أذاكر بجد أكثره.

- حينئذ قاطعها *Chen* فقال هذا ليس صحيحاً فهذا يرجع إلى مجهودك

فكلما ذاكرتني ارتفعت درجاتك، والمركز الذى تحصلين عليه فى الترتيب بين الأطفال يعتمد على غيرك من الطلاب الآخرين.

- وهنا انطلق طفل آخر يدعى كيو قائلاً: هناك بعض كبار السن من الناس لا يهتمون بما هو صدق وبما هو كذب فهم يريدون أن يقبلوا أى شئ يكون معقولاً منطقياً، وأى شئ لا يكونوا مستعدين لقبوله يكون حجة أو ذريعة فأبيك مثل أمى، لقد رأى *Chen* الأسى والحزن على وجه أكسيا ولم يعلم إذا ما كان هناك شئ ما ينبغى عليها أن تقول.

- وضع *Hon - Chen* بجامعة *Fu - Jen* بـ *Taipei* (١٣)

قصة ساعى البريد إيماناً منه بأهمية القصة فى أحداث أساليب البحث والاستقصاء من الأطفال، والقصة تناقش مسألة أخلاقية عن سعادة الإنسان والقصة وضعت كى تحقق الأهداف السابقة لتعليم الفلسفة للأطفال كما وضعها لييمان والقصة كالآتى:-

كان أوليفر - ساعياً للبريد، وكان يعيش فى مدينة متوسطة الحجم، وكان قصيراً وبديناً وأصلع الرأس وكان يحب الأطفال، وكان أوليفر يركب دراجته ويطوف بها أرجاء المدينة ليسلم البريد إلى الناس، فكان يتنقل من بيت إلى بيت وكان يحب أن يرى تعبيرات السعادة على وجوه الناس عندما يستلموا خطاباتهم.

وكان عمل (أوليفر) عملاً مرهقاً، وفى الأيام الممطرة كان يبتل من المطر، وفى الأيام الحارة كان يتصبب عرقاً، ولكن ما باليد حيلة فيجب أن يسلم الخطابات لأصحابها، وكان أوليفر يعمل فى كل الأوقات وفى كل المناسبات فكان فى الأعياد الرسمية لا يأخذ أجازة، وذات مرة كانت حقبة

البريد ثقيلة لدرجة أن ظهره انحنى من الألم، ولم يكتشف أن ما كان يحمله قطعة من الصخر داخل طرد بريدى إلا عندما سلم مسز وانج طردها البريذى وبه قطعة جميلة من الرخام فقد كانتا هواية مسز وانج جمع الصور وكان أوليفر يخاف الكلاب فذات يوم طارده كلب وعضه فى قدمه.. ولذلك فإن أوليفر لم يكن يحب عمله كثيراً.

وذات يوم بعد الظهر كان أوليفر يأخذ راحته فى فناء الحديقة، ونظر إلى واحدة من الأشجار وفكر قليلاً ماذا لو أصبح شجرة، إنه ليس أمراً سيئاً بأن يكون الإنسان شجرة فكل ما عليه أن يقف هناك فقط وكل عمله بأن يلعب مع الأطفال.. وتمنى أوليفر فى نفسه لو أصبح شجرة، ووقف أوليفر فى فناء الحديقة ورفع يديه لأعلى وتظاهر بأنه شجرة وظل واقفاً يمتص أشعة الشمس والرطوبة حتى شعر بالآلام ظهره واحتقان يديه ولكنه لم يتحول إلى شجرة، لم يستسلم أوليفر وقرر أن يزرع نفسه فى التربة مثل الشجرة الثابتة فحفر حفرة وقفز فيها وظل واقفاً ولكنه لم يتحول إلى شجرة فخلع أوليفر حذائه وشرابه وظل واقفاً على قدميه حتى أحس برطوبة الأرض واختلطت قدماءه بطين الأرض وأغلق أوليفر عيناه حتى حل الظلام عليه.

وفى صباح اليوم التالى شاهدت زوجة أوليفر شجرة فى الحديقة لم تكن موجودة من قبل فتساءلت.. أوليفر هل أنت تلك الشجرة ؟ ولكن الشجرة لم ترد فهزت الشجرة هل أنت تلك الشجرة يا أوليفر.. ولم ترد الشجرة ولكن نسيم الهواء جاء ليحرك أوراق الشجرة واحتكت فروع الشجرة مع بعضها لترد نعم أنا أوليفر وأدركت زوجة أوليفو أن رغبة أوليفر فى أن يصبح شجرة قد تحققت.

- وبعد ذلك جاءت مجموعة من الأطفال لتلعب في فناء الحديقة فتسلق
الأطفال الشجرة وبعضهم دار حولها في لعبة - عسكر وحرامية -
- وهنا صاحت الطفلة وانجى: ما الذى سوف تفعله زوجة أوليفر بعد
أن تحول زوجها إلى شجرة ؟ أعتقد أن أوليفر شخص غير مسئول فكيف
يفعل ما يحلو له.
- وهنا رد عليها الطفل وتشينج: إننى أعتقد بأن أوليفر غير مخطئ
لأن لكل شخص الحق فى السعى نحو سعادته الخاصة كما يحلو له. وأنا
أتمنى أن أكون جبلاً.
- وهنا ردت وانجى: نعم إن لكل شخص الحق فى السعى نحو ما فيه
سعادته الخاصة ولكن دون أن يحرم إنسان آخر من حق له.. فمن المحتمل
أن تكون زوجة أوليفر حزينة ونادمة لأن زوجها تحول إلى شجرة.
- وهنا سأل طفل آخر ويتسجن: ما هو الحق الذى حرم أوليفر الناس
الآخرين منه.. إنه حر يفعل ما يشاء.
- فرد الطفل وشينج: لقد حرم زوجته من حقها بأن تكون معه وتهتم
به.
- فقال طفل آخر (ينجسين): أنه لم يحرم زوجته فيمكنها أن تكون معه
بأن تجلس تحت الشجرة وتهتم به فتسقى الشجرة وترويه بالمياه.
- وهنا تساءل مستر تشن: هل تعتقدون يا أطفالى بأن الناس لها الحق
فى سعادتها الخاصة فهل هدف الحياة السعى نحو السعادة الخاصة ؟
- هنا أجاب ينجسن: هذا صحيح فكل إنسان له الحق فى التفكير فى
السعادة كما يراها.

- وهنا قالت الطفلة وانجى: ولكن السعادة الخاصة الفردية لا تعنى حرمان شخص آخر من سعادته.

- فأجاب الطفل ويتشنج: نحن نقول دائماً بأن التضحية الصغيرة تجعلك عظيماً وهنا أجاب ينجسن أن هذا يتوقف على ما إذا كان هدفك هو التضحية فإذا ما اقتنعت بأن التضحية بالنفس ومساعدة الآخرين تجعلك سعيداً فلن تكون هناك مشكلة ولكن المشكلة إذا ما كان فعلك هذا - أى مساعدة الآخرين - يجعلك تعيشاً ويسبب الألم لك فإننى حين يحدث ذلك لن أساعد الآخرين.

- وهنا أجاب الطفل ويتشنج: أعتقد أنك أنانى.

- فرد الطفل يتشجن: لماذا أكون أنانياً ؟ إننى أجد سعادتى الخاصة وأنا لا أضايق أحداً أو أعتدى على أحد فكيف يكون ذلك أنانية ؟
- وهنا قال الطفل ويتشنج: إذا ما فكر كل فرد منا بنفس طريقته فلن يتقدم مجتمعنا.

- رد الطفل يتشجن: إننى لا أفكر ولا أشعر بنفس الطريقة فإذا ما عمل كل إنسان منا لمصلحته الخاصة فقط وعمل جاهداً من أجل سعادته الذاتية وفى نفس الوقت لا يضايق أحداً غيره.. فسوف يتقدم المجتمع.

- فقال الطفل وانجى: إننى أعتقد أن يتشجن على حق فبعض الناس يشعرون بأن الهدف هو خدمة الآخرين وبعض الناس يشعر بأن الهدف أن يعيشوا فى سعادة فإذا كانت سعادتهم لا تؤذى أحداً غيرهم فلماذا تنتهمهم إذن بالأنانية.

- رد الطفل شيوى: فى الواقع لا داعى لأن نفكر فى تلك الأمور كثيراً

- لأنه ليس هناك أى احتمال بأن يكون الإنسان شجرة أو جبلاً ؟
- وهنا تسأل ميتشجن: لماذا تقول ذلك..؟ فالتقدم فى العلم ربما يغيرنى فى ذات يوم إلى جبل.
- وهنا أجاب سيشوى: لدى شعور داخلى بأن هذا غير ممكن.
- وهنا تسأل وتشينج: ما هو هذا الشعور الداخلى ؟
- رد سيشوى: هذا شعور إنسانى فلا ينبغى عليك أن تفكر وأنت تعرف بالفعل ما الذى ينبغى عليك عمله هذا هو ما أقصده بالشعور الداخلى.
- هنا احتج بتشجن قائلاً: ولكن المشاعر الباطنية الداخلية يمكن أن تكون خاطئة فردت وانجى هذا صحيح فذات مرة أخبرنى شعورى الداخلى بأن البسكويت الذى على المنضدة لذيذ الطعم ولكن عندما أكلته كان سئ الطعم.
- وهنا تسأل الطفل تشن: كيف تعتقد بأن المشاعر الداخلية تحدث ؟
- أجاب شيوى: إنها تحدث بصورة تلقائية فلا ينبغى أن أفكر فيها.
- قال بتشجن: إن الأمر لا يبدو بمثل هذه الصورة فيجب أن تفكر فى تلك المشاعر الباطنية لتحدد ما الذى ينبغى عليك أن تعمله.
- قال تشنج: هذا يعنى بأنه عليك أن تفكر فلماذا إذن نطلق عليها اسم مشاعر باطنية.
- قال وانجى: هل يمكن أن يكون الأمر كذلك إننا فى الحقيقة نفكر بسرعة لدرجة أننا لا نعرف إننا نفكر.
- قال بتشجن: إن هذا ممكن فأحياناً نعمل فعلاً بسرعة كبيرة وربما كانت المشاعر الباطنية هى سريعة وهى قرارات سريعة جداً.

تتضح من هذه القصة أن الأطفال أثاروا نوعين من المناقشة تتعلق الأولى بمعنى السعادة ومعنى اللذة وهى تلك النقاط التى أثارها الفلاسفة من قبل (مذهب اللذة) هذا وبينما يتمسك الأطفال بوجهات نظر مختلفة حول كيفية السعى نحو السعادة إلا أنهم توصلوا فى النهاية إلى قيمة مشتركة بينهم وهى تنظيم الذات أو كبح جماح الذات بحيث لا تؤدى سعادتهم الخاصة إلى إزعاج للآخرين، وتركز المناقشة الثانية على المشاعر الباطنية الداخلية لعملية التفكير المشترك للأطفال كانت فى إيجاد معنى للمشاعر الباطنية الداخلية فهى نوع من التفكير السريع ثم اتخاذ قرار بعده.

وهكذا فإن استخدام القصص بوصفها موضوعات للبحث والاستفسار، كثيراً ما يحدث نتائج غير متوقعة فى ذهن الأطفال، ولقد جاءت هذه النتائج بصورة طبيعية فى أسئلة الأطفال وهذا يتماثل مع مطلب علم النفس بالنسبة للأطفال بأن يجب أن تقود اهتمامات الأطفال عملية تفكيرهم.

هذا وهناك مجال كبير للتطور فى كل قصة وذلك من خلال التفكير التعاونى المشترك، وذلك لأن الأطفال المختلفون يهتمون بجوانب مختلفة فى حبكة أو (لب) القصة، وسوف يخرج الأطفال المختلفين باتجاهات مختلفة للبحث والاستفسار ذات نتائج متعددة، وسوف يبحث الأطفال فى الاختلافات التى بينهم وبين أشخاص القصة وهم يقدمون تفسيرات منطقية عن تلك الاختلافات. وهكذا فالقصة تثير روح البحث والاستفسار والتساؤل والتفكير الفلسفى لدى الأطفال، فهذه القصص مثلها مثل المكعبات السجيرية التى تنتج وجوهاً متعددة بناء على توجيهاتها.

إن القصة السابقة جاءت على غرار القصص التى وضعها ليمان فى

.Pixe

* وضعت نانسى واتفرم *Nancy Dingman Watform* القصة
الآتية: (٦٤)

وهى قصة تثير التفكير العلمى عند الأطفال وذلك باعتبار أن التفكير العلمى السمة المميزة لهذا العصر فى كل المجتمعات، وقد سارت فى وضعها القصة على منوال قصصى ليبمان، والهدف من القصة إثارة اهتمام الأطفال وحفز تفكيرهم فى المحتوى الموجود بالقصة والقصة بعنوان متى يأتى الغد ؟

- نقول طفلة: لندا فى الغد سوف نذهب إلى جزيرة فى أزلندة
- بيتر: عندما نذهب إلى السرير ونستيقظ فإن هذا هو الغد - إن الغد يبدأ بطريقة خاصة به -.
- وهنا يقول بيتر للندا: هل هذا هو الغد ؟ ليس هذا هو الغد - هذا هو الحاضر أو اليوم الحاضر
- لندا: إذن متى يأتى الغد ؟
- بيتر: فى الغد سوف نذهب لنصطاد وفى العصر التالى سوف نذهب لاستحمام فى جزيرة *Syuirrel*
- لندا: هذا جميل ولكن هل هذا هو الغد ؟
- بيتر: إذن الغد سوف يكون مشرقاً لأننا سوف نذهب للإصطياد والاستحمام
- لندا: لكن هل هذا هو الغد ؟
- بيتر: إذن هذا هو الحاضر.

- وهنا تدخل الطفل يوفونج فى المناقشة فيقول: إن الحديث عن الحاضر وعن الغد من الصعب أن يأتى منفصلاً فكل منهما مرتبط بالآخر.
- وهنا يقول يوشان *Yushan*: إن الغد هو الأربعاء ولكن عندما يأتى يوم الأربعاء فسوف يكون هذا هو الحاضر وأنه يبدو من ذلك أنه لا يوجد غد أبداً.

- وهنا يقول يوفونج: ولكن كيف يحدث ذلك أن اليوم الحاضر هو الغد للأمس، والغد هو الحاضر للغد، والأمس هو الغد لليوم السابق فلماذا نقول إنه لا يوجد غد.

- وهنا يقول شيكنج *Schicking*: إنكما على حق فإن ذلك يعتمد على طريقتك فى التفكير وكيف تفكر، فمثلاً إذا كانت لدينا ورقة تكون حمراء من وجهها وببيضاء من خلفها فإن بعض الناس سوف يرون وجهها الأبيض والبعض الآخر سوف يرى خلفها الأحمر ولكن كلا اللونين موجودان إذن، وأنا أعتقد أن هذا الموضوع الذى نتناقش فيه ليس مثله مثل موضوع الورقة فنحن يمكن أن نرى الورقة البيضاء ولكن الغد هو شئ موجود فقط فى الدماغ أو الرأس فهو ما تفكر فيه وذلك لأننا فى الواقع نعيش الحاضر ولا نستطيع أن نرى الغد.

- وهنا يقول طفل آخر يدعى شوينج شوايت *Cheng shiwet*: أتفق أن الموضوع الذى نتكلم فيه مثله مثل الأعداد فنحن لا نراها فى الواقع ولكن نستخدم أشياء تعيننا على أن نفهم معنى الأرقام.

- وهنا يقول طفل آخر: هذا سليم فنحن نستخدم الأشياء الملموسة الحسية مثل الكتب والكلام كى نصل إلى معنى الأرقام وأن الغد مثله مثل

هذا إنه المعنى الحاضر.

- وهنا يقول طفل يدعى *Yung Shing* : أفهم ما تقوله ولكن لدى مسألة أو موضوع وهو الأمس ، الحاضر ، الغد ، فهم يظهرون ويختفون وعلى هذا ففي العصور الأولى وفي الأزمنة الأولى كيف كان يوجد الحاضر؟.

- وهنا يصيح شيلنغ: إنه لابد أن يكون الناس موجودون قبل وجود الحاضر لأن الزمن صُمم من الناس أو وُضع من الناس.

- وهنا يصيح يوفنج *Yufong*: لا أعتقد ذلك فقبل الناس كانت السماء والأرض والشمس، ولأن الأرض تدور حول الشمس فإذا كان الزمن من صنع الإنسان، وإذا كانت الأرض قبل الإنسان فإنه ينتج عن ذلك أن الزمن كان قبل الإنسان، فالزمن لم يستعمله أحد قبل وجود الإنسان.

- وهنا سأل يوشان *Yushan*: أنت تقول أنه على الرغم من عدم وجود الناس فإن الزمن كان موجوداً، وهنا يقول يوشان أنا أعتقد أن الزمن يوجد فقط في عقولنا وأدمغتنا فهو حادث فقط في تفكيرنا، وعندما يموت شخص ما فإن زمنه يتوقف ولهذا فإن بعض الناس لديهم زمن ولكن إذا كانت الشمس تشرق وتغرب فإن هذا يوم واحد سواء كان يوجد ناس أم لا والأمور كذلك، فلماذا تقول أنه لا يوجد زمن بدون ناس فإذا كان لا أحد منا يعرف الحساب فهل كان يمكن أن يوجد الإضافة والزيادة.

- وهنا قال يوشان *Yushan*: إذن الزمن والحساب إنما هي أشياء من تفكيرنا فهما وجدا من الناس ومن تفكير الناس.

في هذه القصة نجد أن الطفلين وضعا أربعة طرق مختلفة للتفكير والنظر في وجود الزمن، فإن يوشان يعتقد أن الزمن هو مفهوم بشري مثله

مثل الرياضة فعندما يموت الإنسان فإن مفهومه عن الزمن يتوقف ليموت معه، ولهذا فلا يوجد زمن بدون إنسان، ونجد أن يوفان يعتقد أن وجود الزمن هو وجود مطلق وأن الزمن خلق من التغيير الحادث في العالم الطبيعي، فالشمس تزاوّل حركتها بدون وجود الإنسان ولهذا فإن الزمن يوجد بدون الإنسان، هذا وعلى الرغم من أن تفكير الطفلين فج وخام فإن لديهما طرقاً مختلفة عن التفكير في الزمن، وأن مفهوم الزمن مفهوم مجرد لا يصلح أن تبدأ الحديث به ولكن علاوة على أن الطفلين قد قدما تفكيرهما الذاتى عن الزمن فإنهما قد شكا في آراء أصحابهما فقدموا نموذجاً للتعليم التعاونى، وهم في النهاية لم يصلوا إلى نتيجة حاسمة عن الزمن مثلهم في ذلك مثل الفلاسفة وبذلك فهم قدموا الغايات المرجوة من تدريس الفلسفة للأطفال.

* وضعت مارى ميلفيل *Mary Melville*: (١٥) إطاراً عملياً لبرنامج *Elife* فى تدريس الفلسفة للأطفال ربطته بنظرية وليم جيمس فى المعرفة، ويهدف برنامج إلفى إلى تطوير مهارات التفكير الثلاثة الأكثر أهمية على وجه الإطلاق وهى عقد التمايزات *distinctions* وصياغة الارتباطات *associations* وعقد المقارنات *comparisons* وترى مارى أن تلك المهارات الثلاث هى الأساس للمستويات العليا من التفكير كما هى الأساس لعمليات التفكير العلمى والتفكير الإبداعى، فعندما يفهم الطفل خبراته الجديدة بمقارنتها مع الخبرات السابقة التى يعرفها فإنه يسلك كما يسلك الشاعر الذى يكون الصور الذهنية البلاغية عن الطريق القياسى أو التشابه، وكما يسلك العالم أيضاً الذى يضع القانون العلمى من الجزيئات المختلفة، فهناك دائماً

التجربة الحسية الأساسية التي تزودنا بمجموعة من الانطباعات المختلفة فنقوم بالتمييز والربط والمقارنة، وترى مارى أن تصنيف بلوم المعرفى لمهارات التفكير يلغى أو يبطل الوحدة الكيفية للفكر، فكل أنماط التفكير سواء كانت عند الطفل أم البالغ إنما هى تتميز بوحدة متكاملة فلا تنمو وتتطور من الأدنى إلى الأعلى، وتصنيف بلوم المعرفى يسير وفقاً للنظرية الذرية التى نرى أن الفكر يتقدم ويتطور من الأيسر إلى الأشد تعقيداً مما يستلزم بالضرورة أن يكون تفكير الأطفال أدنى وأحط فى الدرجة و النوع من تفكير البالغين، وإنها لخطيئة من المذهب السيكولوجى بأن يؤكد على ملكة التفكير ويستبعد ويهمل الموضوع الذى يدور حوله التفكير ومن ثم فإنه لا يمكن لهذا المدخل لتطوير مهارات التفكير إدراج البعد المعيارى للتفكير.

إن مدخل *Elife* إلفى كبرنامج للأطفال يقدم أساساً فلسفياً أكثر ملائمة لتطوير التفكير، هذا ومن الجدير بالذكر أن نقرر - كما ترى مارى - بأن المداخل التسلسلية الهرمية للإدراك هى مداخل تم نقدها على يدى الفيلسوف الأمريكى ولیم جیمس، فقد كان جيمس متشككاً فى الأنظمة المفاهيمية التصورية التى تضع مهارات التفكير ومحتويات الحياة العقلية داخل صناديق صغيرة مستقلة بذاتها، ولقد قادته طريقته أو منهجه الظاهراتى (نسبة إلى الظواهر) إلى اكتشاف أصل أو نشأة عمليات تفكيرنا والطريقة التى تتفاعل بها تلك العمليات مع البيئة، ولقد حدد جيمس تلك العمليات التفكيرية فى ثلاث نقاط رئيسية هى التمايز أى الاختلاف والارتباط أى التشابه والمقارنة بين أوجه التشابه والاختلاف، وقد وضع جيمس فى كتابه المشهور " مبادئ

علم النفس " بعض النظريات التى كانت مقبولة عن حياتنا العقلية مثل نظرية الارتباط إستدعاء من الفلاسفة هوبز ولوك وهيوم، فلقد كان الاتجاه عندهم يكمن فى النزول بالأفكار إلى مستوى أكثر بساطة وذلك بوصفها عناصر بسيطة أو مجرد شظايا ذرات تتركب منها الأفكار والانطباعات الأكثر تعقيداً وهذا يجعل التجربة تتكون من شظايا ذرات أو أجزاء صغيرة تحليلية يتم تجميعها عن طريق عادة الارتباط (أو الربط والتجميع بين الذرات).

إن النظرة المحورية للفيلسوف جيمس حول هذا الموضوع تكمن فى أن الارتباطات البسيطة ليست هى المدلولات الرئيسية للتجربة ولكنها نتيجة الانتباه الفاصل المميز لكل من العمليات الآتية: التمايزات - والارتباطات - والمقارنات. فما نمر بتجربته إنما هو يمثل عملية كلية شمولية، حيث يتم دمج كل الاحساسات فوراً فى لحظة واحدة ثم نميز أجزاء محددة للتحليل وذلك من خلال فعل التمييز أو التمايز وبعد ذلك نجد من الصعوبة رؤية الأشياء فى شكلها الموحد مرة أخرى فيكون لدينا فكرة بأن تلك الكلية ربما تحتوى على خطوات تمييز وفهم وكثرة فى التمايزات وذلك بسبب أنه يمكننا الآن الانتباه لتلك التمايزات وأن نفصلها ثم تنتج لنا عملية التمايز فكراً جديداً حول نفس الموضوع الواحد الذى نمر بتجربته، ونحن نقوم بعملية التمايز نتيجة لتاريخنا ونتيجة لخبراتنا الطويلة فى التفاعل مع العالم والتأمل فى التجربة، هذا وإن إدراك التشابه *likeness* إنما هو يتداخل بطريقة موضوعية مع إدراك الاختلاف *difference*، فلكى نجد الأشياء مختلفة فيجب أن تكون لدى تلك الأشياء شئ ما مشترك بينهم أدى إلى ظهور فعل التمايز أو الاختلاف ثم تأتى عملية مقارنة *comparison* التشابه أو التمايز

ونحن نقوم بإدراك أوجه التشابه والاختلاف في آن واحد وفترة زمنية واحدة فنحن نقوم بعملية تحليل لتحديد المتشابهات أو الاختلافات، هذا وتسمح عملية المقارنة بتحديد المعايير الكامنة وراء الحكم في البيئة المعطاة وتجعل المقارنة من الممكن القيام بعدد من العمليات الأرقى للتفكير، فنحن نتعلم كى نصنف ونبحث عن السمات التى تجعلنا ندرج شيئاً ما أو نستبعد شيئاً ما من مجال معين.

إن فهم وإدراك المتشابهات والاختلافات يصبح الأساس لاكتشاف العلاقات والقياسات المنطقية كما يصبح الأساس لفهم الجزيئات والكيانات، قللتهميز والارتباط والمقارنة وظائف محورية تعمل بانسجام وتعاون مع وظائف التفكير المنطقى.

لقد أكد جيمس فضلاً عما قاله على أهمية تدريب العقل على إجراء عمليات التمايزات والارتباطات والمقارنات فهى الأساس لقيام حياة عقلية سليمة، وأشار جيمس إلى أن التعليم قلما يعطى أهمية لهذه العمليات علماً بأن تعلم كيفية إصدار تمايز أو ارتباط أو مقارنة يمكن تبريرها إنما هو الأساس اللازم لممارسة عملية البحث أو التساؤل، ويتطلب مثل هذا التعلم أن نحدد معاييرنا وأن نفكر فى مدى ملاءمتها ويتطلب أن نكون حساسين تجاه البيئة وتجاه الهدف من البحث أو التساؤل.

إن برنامج *Elife* فى الفلسفة للأطفال يحارب ضد التفكير الضيق الأحادى البعد وذلك لأنه يعطى تركيزاً وتأكيداً متساوياً على جوانب الفكر الذاتية التى ترجع إلى الذات العارفة، وجوانب الفكر الموضوعية التى ترجع إلى موضوع المعرفة، ويعبر لنا هذا البرنامج عن اقتناع الفيلسوف جيمس

بأن الواقع *reality* أثرى وأغنى من مقولاتنا وتصنيفاتنا النظرية المفاهيمية، وبأن هذا الواقع ينمو باستمرار وثبات عن طريق الفكر والعمل الإنساني، وبمثل هذه الطريقة فإن التجربة الإنسانية فى اتساعها وتنوعها تعد المصدر الحقيقى للمعنى وللحقيقة الممكنة.

لقد كانتا وجهة النظر المحورية لفلسفة جيمس فى معارضته للمذهب الأمبيريقى النرى، تأكيداً على أن الفكر لا يجمع فقط العناصر القديمة فى أشكال جديدة ولكن للفكر موضوعات مختلفة نوعاً ما، وكذلك تأكيداً بأن التجربة تضيف شيئاً ما إلى الواقع وذلك فى تكوينها ارتباطات جديدة وتوليداً علاقات جديدة.

إن جميع ما سبق ذكره يفسر لنا الضرورة الملحة لمدخل فلسفى معيارى للقيام بعمليات التمايزات والارتباطات والمقارنات، إن برنامج *Elife* فى الفلسفة للأطفال إنما هو يشجع الأطفال للنظر والانتباه إلى تجربتهم بطريقة تحترم الظواهر المبدعة والفريدة للتفكير الفردى فتساعد الأطفال على عمل وإجراء تمايزات تكون بذات معنى وعمل وإجراء ارتباطات مقنعة.

إن هذا البرنامج يساعد الأطفال كى يصبحوا على وعى بقيمة الأفكار وبقدرة الفكر على تشكيل الواقع، فمن خلال عمل الأطفال مع التمايزات والارتباطات فإنه يمكن مساعدتهم على إدراك العالم بوصفه عالماً يمتلك كلاً من الوحدة والتنوع وكلاً من النظام والحرية فقد تبين إلفى نوعاً من التفكير يتميز بالحسم وإن كان مفتوحاً لكل الإمكانيات الثرية الفنية للتجربة.

* وصف *M. J. Goles 1995*: ^(٦٦) ما يحدث فى إنجلترا لتعليم

التفكير للأطفال فقام بتحليل القضايا المختلفة *argument* وفقاً للأنواع المختلفة للتفكير وعزل البرنامج الذى قدمه للأطفال عن المنهج المقدم فى المدرسة، واتخذ مدخل المهارات فى بناء البرنامج، وركز على السياق الاجتماعى للتفكير وربط بين الجانب الوجدانى والجانب المعرفى ووضع أربعة مداخل للفلسفة للأطفال، وفى النهاية وضع أربعة برامج للفلسفة للأطفال وهى كالآتى:-

(١) الوصول إلى النتائج وحل المشكلات.

(٢) الأدوات والوسائل الأدائية والتشقيقية.

(٣) برنامج مهارات اكسفورد للتفكير.

(٤) بعض مهارات التفكير.

واعتمد فى بنائه هذه البرامج على المنطق الشكلى *formal logic* وقد استفاد من أعمال ليبمان وقد تكلم *Goles* عن المساوى الحالية فى تعليم التفكير فى إنجلترا حيث أن برامج التفكير يعمل كل منها بصورة منفصلة عن الآخر. والبرامج التى قدمها *Goles* اهتمت بتسمية التفكير الرياضى والعلمى من خلال المنطق الشكلى عند الأطفال فى المرحلة الابتدائية وكل طفل يعمل بمفرده أو يعمل فى مجموعة صغيرة، والطفل يفكر بذاته ويناقش الآخرين فى تفكيرهم.

* وصف *Tim Sprod 1999*: (١٧) ما يحدث فى تعليم الفلسفة للأطفال

فى استراليا فقال إنهم استخدموا مادة وبرامج ليبمان فى تعليم الفلسفة للأطفال وأنهم شرعوا فى السنوات الأخيرة فى إنتاج برامج ومواد مناسبة لمجتمعهم، ويرى *Sprod* أن برنامج الفلسفة للأطفال يعتمد على فكرة أن

الطفل يبني معلوماته ويبني قدراته التفكيرية في المجتمع، وأن دور المعلم ليس التزويد بالمعلومات ليحفظها الأطفال، ولكن التزويد بنماذج أو موديلات للمفكر الممتحن للفكر. إن المادة المستخدمة لإثارة تفكير الأطفال هي الصور - الكتب - الجرائد - القصة - الأفلام، فكل ذلك يتضمن مسائل فلسفية مختلفة، وإن المعلم يجلس مجموعة الأطفال في دائرة حتى يرى كل منهم الآخر، ثم يقرأ جزءاً من النص على المجموعة، وبعد ذلك يقرأ كل طفل فقرة ثم تجمع أسئلة الأطفال وتكتب على السبورة مع اسم صاحب كل سؤال ثم تبدأ المناقشة بعد ذلك، وأوصى Sprod في النهاية بضرورة التحاق المعلمين بكورس تدريبي في مراكز تدريب المعلمين الخاصة بتقديم الفلسفة للأطفال.

ب- وضع إجراءات حديثة لتنفيذ تدريس الفلسفة للأطفال:

إن النظام التربوي الذي يوجد وراء تقديم الفلسفة للأطفال يتحدد في التعلم من خلال التعلم المشترك^(١٨) *learning through community of inquiry* وإن مجموعة البحث الكبيرة من الأطفال لا تتيح الفرصة لكل الأطفال لأن يتحدثوا، فهي تتيح فرصة صغيرة للتفاعل مع بقية المجموعة، ففي مدة خمسون دقيقة مع فصل به ٢٥ طفلاً توجد فرصة دقيقتان لكل طفل لأن يتكلم، والطفل إذا كان محظوظاً.. يكون لديه فرصة الحديث ثلاث مرات في الأسبوع وهذه فترة قليلة لأن تجعل الطفل يكتسب الفنون الصعبة التي يتطلبها التفلسف مع الآخرين.

هذا وتوجد بدائل لهذا الأمر حيث يجد الطفل الفرصة لأن يقدم أفكاره

ويستفاعل مع بقية الأفكار المقدمة من الآخرين، فالطفل يمكن أن يبدأ في مجموعة صغيرة واحدة فنناقش الموضوع أولاً وتكتب مختلف الاقتراحات على السبورة، ثم يقسم الفصل إلى مجموعات صغيرة من ثلاثة أطفال أو أربعة وتكتب المجموعة الصغيرة في النهاية تقريرها *report* متضمناً نتائجها النهائية *conclusions* ومتضمناً تفكيرها الذاتي في المسألة، ثم تعرضه على الفصل كله. ولكن هل تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة محددة يعين ويساعد الأطفال على أن يتدربوا ويتمرنوا على الفنون الفلسفية *philosophical art* ؟ إن الخبرة بالفصل الدراسي وإن البحوث التربوية أوضحت أن ذلك من الممكن، فالأطفال في الفصل الدراسي المقسم إلى مجموعات صغيرة يصبحوا أكثر إنهماكاً كما يأخذوا وقتاً كبيراً في تأدية الأعمال ويتعلموا أكثر من المجموعة الكلية للفصل، فكل طفل يكون لديه متسع من الوقت للكلام والحديث.. فالطفل تبلغ فرصته في الحديث حوالى أربع مرات، هذا فيوجد مكاسب عظيمة وراء تكوين المجموعات الصغيرة فالطفل في المجموعة الصغيرة يشعر بالأمان في أن يقدم أفكاره الخاصة به ويقدم تفكيره الذاتي.. فتفكيره يجذب اهتمام المجموعة ككل، كما يوجد متسع من الوقت لفحص المتضمنات المقترحة وهذا كله يجعل المناقشة أكثر حيوية وأكثر أهمية عند الطفل، فالطفل يشترك بأفكاره مع ثلاثة أطفال وهذا مجدى أجدى مما لو كانت المناقشة والمشاركة مع فصل يبلغ عدد أطفاله ٢٥ طفلاً، إن الجماعة الصغيرة تكون مثالية في مساعدة الطفل على أن يتغلب على الشعور بالخوف من أن ما سيقوله يكون غامضاً أو غير مرتبط بالموضوع.. فالجماعة الصغيرة تساعد في تنمية الثقة بالذات وتعين الطفل

الخجول على أن يتغلب على خجله، والطفل لديه متسع من الوقت للكلام أكثر من مرة كما أن كل تعليق يمكن أن يناقش.

هذا وأن المناقشة فى الجماعات الصغيرة إنما هى تساعد فى نقل المهارات الفلسفية إلى بقية أجزاء الحياة، فالمهارات تنتقل بصورة أفضل لو كان التعلم فى مجموعة صغيرة، كما أن التفلسف يحدث ويكون أكثر سهولة فى مثل هذه الجماعات، هذا وأن الانتقال من المجموعة الكبيرة إلى المجموعة الصغيرة ثم العودة مرة أخرى إلى المجموعة الكبيرة إنما يعين فى تركيز الانتباه وعرض كل الجوانب المتصلة بالمسألة الواحدة، وقد أثبتت الأبحاث فعالية التعلم فى المجموعات الصغيرة حيث يشترك كل الأطفال فى المناقشة بحيوية وجد.

إن العديد من الأطفال فى الجماعات الكبيرة يكونوا أكثر قلقاً وأكثر إحباطاً لأن مجموعة الفصل الكبيرة لم تهتم بالآراء التى أثاروها أو لم يستجيبوا بجدية للتعليقات التى اقترحوها، ومن ثم فإن التعلم التعاونى الذى يحدث فى الجماعة الصغيرة إنما هو يحدث المودة والصداقة بين الأطفال ويقلل من انعزالية الطفل، فكل طفل يجد إهتماماً فردياً بذاته كما يجد الوقت الكافى للتفكير والاستجابة لتفكير الآخرين.. إن المعلم ينتقل من جماعة إلى جماعة أخرى والمعلم لن يكون مركز السلطة فى التعليم لهذا كله نادى Thomason بضرورة اتباع أسلوب الجماعات الصغيرة فى تعليم الفلسفة للأطفال.

ج- استمرار تطبيق المواد التى قدمها ليبمان:

منذ إنشاء مركز تقديم الفلسفة للأطفال بنيوجرسى وقد تزايد الاهتمام فى أنحاء العالم بهذا الاتجاه حتى أننا نجد أن أكثر من خمسين دولة قد استخدمت الكتب التى وضعها ليبمان، وبعض الدول الأخرى قد وضعت

مادتها الخاصة بها وبظروف مجتمعتها معتمدة في ذلك على فكرة تقديم الفلسفة للأطفال ومتخذة من كتب لييمان نموذجاً اهتمت به في وضع كتبهم الخاصة (١٩).

هذا ومن الدول التي استخدمت مادة لييمان إنجلترا حيث قام *David Nicol 1995* (٢٠) بتقويم مدى فعالية تدريس الفلسفة للأطفال كما قدمها لييمان، فاستخدم *Nicol* مشاريع لييمان خاصة كتاب ليزا في تقديمه الفلسفة للأطفال وقد أجرى تجربته على ٢٥٠ مدرسة متوسطة وقدم للأطفال بعد المادة الفلسفية ومناقشها منهم اختبارات في مهارات التفكير الشككية وغير الشككية وقد أحرزت المجموعة التجريبية تقدمة في التفكير بلغ ٨٠% عن المجموعة الضابطة.

ويرى *Nicol* أن المادة التي قدمها لييمان تعد مؤثراً قوياً على الأطفال فالطفل يبدأ في فحص متضمنات وجهات النظر المثارة في المادة والمثارة من مناقشة الأطفال، والمادة ينظر إليها كأساس أو موضوع لتزويتها في النفس، فالطالب قد لا يكون على وعى بالتفكير وعمليات التفكير التي وراء وجهات النظر، ومن ثم فالمناقشة تعين في تزويد المادة في النفس كما أن مناقشة المهارات تكون هي الأساس في تعلم مهارات التفكير لهذا نادى *Nicol* بضرورة استخدام مشاريع لييمان كهدف طيب للتربية العملية.

هذا وقد قام *Kenneth A. Meehom* ^(٧١) بتقويم فكرة ليبمان فى تقديم الفلسفة للأطفال فى هاواى، فقدم للأطفال برنامج لليبمان يتكون من سبع قصص فلسفية مصحوبة بدليل للمعلم، وكان الأطفال فى مرحلة الحضانة وفى الصف السادس من المدرسة العالية، وقد طبق البرنامج على ألف طفل فى مدارس عديدة فى هاواى وكانت مدة البرنامج ٤٥ دقيقة فى الأسبوع، وكان دور المعلم تسهيل المناقشة للقضايا الفلسفية الواردة فى القصص وكان البرنامج من أجل هدف تنمية التفكير الناقد، وبعد البرنامج طبق اختبار نيوجيرسى فى مهارات التفكير وقد أظهر تطبيق الاختبار بصورة قبلية وبعدية تغييراً كبيراً فى درجات الأطفال وهذا يمكن أن يؤخذ كمؤشر ودليل على نمو التفكير الناقد لدى أطفال المجموعة التجريبية كما يؤخذ كمؤشر ودليل على نجاح فكرة ليبمان.

هذا وقد قام *Christine Slade* 1995 ^(٧٢) بتقديم المنطق للأطفال المدرسة الدولية الابتدائية معتمداً فى ذلك على برنامج ليبمان فقدم مجموعة من القصص الفلسفية حيث ينهمك الأطفال فى عملية اكتشاف فلسفى، وقد قدم كتاب دليل المعلم الذى أعده ليبمان كدليل للمناقشة وقد كان البرنامج من أجل تنمية التفكير الناقد، وقد طبق فى المدرسة الابتدائية واستخدم بعد ذلك اختبار نيوجيرسى فى مهارات التفكير وهو اختبار أعد خصيصاً للفلسفة للأطفال، وقد أظهر الأطفال تحسناً كبيراً فى مهارات التفكير حيث ارتفعت درجاتهم فى الاختبار البعدى بصورة واضحة عن الاختبار القبلى وهذا يعد خير دليل ومؤشر لنجاح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال ونجاح مشاريع ليبمان.

هذا ويرى *Ludu, Hams 1995* أن التفكير الفلسفى طبيعى لدى الأطفال والمراهقين وينطبق هذا على الأطفال الموهوبين والعاديين شريطة وجود الاهتمام الذاتى من الطفل.. فالأطفال لديهم القدرة على التفلسف شريطة إتاحة الفرصة لهم. ويحكى *Hams* أنه قد استخدم كتب ليبمان خاصة كتاب هارى على الأطفال فى المرحلة الابتدائية فى ألمانيا ووجد نتائج طيبة فى تفكير الأطفال فقد تحسن تفكيرهم تحسناً ملحوظاً بعد تقديم برنامج ليبمان، وقد أوصى بضرورة استخدام كتب ليبمان من المعلمين والأباء خاصة تلك الكتب المتعلقة بالمهارات الشكلية الصرفية *formal cognitive*، وقد استخدم *Hams* قصصاً من عنده مناسبة للمجتمع الألمانى والطفل الألمانى.. ومن الموضوعات التى أثرت حول القصص.. الاحلام والزمن.

هذا وقد أجرت *Mary - Chamberlain - Ann 1996* رسالة للدكتوراه فى واحدة من جامعات إنجلترا على مدى تأثير كتب ليبمان - خاصة كتاب هارى - على التفكير الناقد عند الطلاب الموهوبين فى الصفين الرابع والخامس وذلك على امتداد فترة ١٢ أسبوعاً، وكانت عينة البحث مكونة من ٨٠ طفلاً تلقوا برنامجاً مستقلاً بإحدى المدارس الحكومية ولقد استخدمت فى البحث استراتيجيات بحث ثلاثية الأبعاد تم فيها تجميع كل من البيانات الكمية والكيفية وتحليلها، وقد تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين تجريبية تلقت برنامج هارى وضابطة تلقت برنامجاً فى الأدب وذلك لمدة ساعة واحدة كل يوم تخللها قراءة ومناقشة وكتابة من الأطفال، وقد تضمنت أداة البحث اختبار نيوجرسى لمهارات التفكير المنطقى واختبار روس

للمعمليات الإدراكية الأعلى، ولقد اشتملت البيانات الكمية على تسجيلات سمعية لمناقشات الجماعة، ومداخل لمجلات الأطفال.

هذا وفى أعقاب كل جلسة مناقشة تم تشفير كودى للنسخ التى كتبت خلال فترة ١٠ دقائق لعينة من جلسات المناقشة فى الأسابيع الثانى والخامس والثامن والحادى عشر وقد تم عمل حسابات الترددات لاجابات الأطفال فى كل مجموعة عن التفكير الناقد فى مناقشات الفصل الدراسى على أساس قائمة اختبار إجابات الطلاب، هذا وفى تحليل محتوى مجلات الأطفال فقد تم تصنيف الأنماط والموضوعات التى ظهرت كأفكار متماثلة داخل تصنيفات.

وكانت درجات أفراد العينة التجريبية (التي تلقت برنامج هارى أعلى بصورة ملحوظة من العينة الضابطة التي تلقت برنامجاً فى الأدب وذلك بمقدار $(P.C,05)$ على مقياس نيوجرسى، ولقد كشفت عملية نسخ الأشرطة السماعية لمناقشات الجماعة التجريبية عن نسبة عالية من إجابات التفكير النقدي تزيد عن ضعف إجابات التفكير النقدي فى المجموعة الأدبية، وقد كانت النسبة المئوية لإجابات طالب فى المجموعة الفلسفية بالمقارنة مع طالب آخر فى مجموعة الأدب تصل إلى زيادة ٢٠% ووصلت النسبة فى الأسبوع الحادى عشر ٥٤% بالنسبة للمجموعة التجريبية، بينما ظلت النسبة المئوية للجماعات الأدبية أقل من ١٥% لكل جلسة. وكانت نسبة حديث المعلم فى المجموعة الفلسفية نصف نسبة حديث المعلم فى المجموعة الأدبية. لقد زودتنا المجلات الفلسفية التى أعدها أطفال المجموعة التجريبية بنظرة لوعية تفكير الطلاب فكانت مجلات المجموعة التجريبية تركز على

المنطق والإدراك الراقى والتعجب والاستفسار، وعكست المداخل لمجالات الاطفال عن شعور بالحماس من الأطفال لأنهم بحثوا ودرسوا طبيعة العقل والتفكير والصداقة كما عند هارى وهذا يدل على نجاح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال.

هذا ونهى حديثنا عن الاتجاهات الحديثة فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال بمقاله حديثة كتبها ليبمان وLipman عن بعض نتائج برنامج الفلسفة للأطفال فقال فيها: إن برنامج الفلسفة للأطفال فى مقدوره أن يحسن نوعية الحياة فى المجتمع الديمقراطى، فالبرامج تولد لدى الأطفال تفكيراً راقياً وذلك عن طريق جماعة البحث أو التعليم التعاونى، وأن البرامج كتبت باللغة الإنجليزية وكتبت بعشرين لغة أجنبية أخرى.

إن فكرة جماعة البحث *Community of inquiry* تعود إلى سقراط، وأن فكرة التفكير التعاونى يرشد الأطفال عما ينبغى عليهم عمله فيطلب منهم مضاهاة ومقارنة ما يشاهدونه وما يسمعون عن طريق تقديم نموذج مثالى هو نموذج الرواية أو القصة كنص تعليمى.

ثامناً: ما علاقة الفلسفة بفكرة ليبمان؟:

إن الطفل فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال لم يتعلم شيئاً عن فلسفة العظام من الفلاسفة ولم يناقش الأفكار الفلسفية عبر العصور المختلفة.. فهل يمكن أن نطلق على عمل الطفل فى هذه البرامج اسم العمل الفلسفى أو النشاط الفلسفى؟

نعم وذلك لوجود النقاط الثلاث الآتية التى هى نقاط تميز العمل الفلسفى، وهى نقاط يكتسبها الطفل من خلال المناقشة وجماعة البحث.

(١) اكتساب اتجاهات فلسفية:

وهي مجموعة من الاتجاهات التي تجعل المناقشة الفلسفية ممكنة مثل:

- الالتزام بالموضوعية وعدم التحيز.. فالطفل لن يعطى وزناً مفرطاً لقراراته أو موضوعاته الشخصية الذاتية، ولن يعطى وزناً زائداً للحلول أو الاقتراحات المقدمة من أصدقائه، كما لن يعطى وزناً قليلاً للحلول أو الاقتراحات المقدمة من أعدائه.. فالموضوعية ضرورية كي يتأكد من أن كل الجوانب في المسألة نُظرت بتروى وتعمق وينظره محايدة، فالطفل المطلوب منه التأمل والتفكير والبحث في كل الاعتبارات، وهذا العمل المطلوب في الفلسفة من الفيلسوف.. ومن ثم فالطفل يقوم بنفس العمل المطلوب من الفيلسوف.

- الالتزام بالنظر إلى المعيار المرتبط بالموضوع، فإن مسألة تقرير أى الاعتبارات تكون هامة للموضوع المدروس إنما هي مسألة صعبة ليست بالهينة، فمتغيرات الموقف تؤثر على عملية تحديد أى الاعتبارات تكون هامة في حالة معينة، وهذا بالطبع أمر يختلف من موقف إلى آخر، ومن ثم ينبغى النظر إلى المعيار الهام الذى له علاقة وثيقة وهامة بالمسألة أو الموضوع المدروس، ويكون ذلك بالنظر إلى الخلفية العقلية التى للعمل حتى يمكن استخلاص المعيار المرتبط، وفى الحق فإن أهمية هذا العمل أو هذا الالتزام فى البحث الفلسفى إنما هو أمر واضح، وهذا يجعلنا نقول بأن طبيعة النشاط المطلوب من الطفل فى فكرة تقديم الفلسفة للأطفال تمثل نفس طبيعة النشاط المطلوب من الفيلسوف فى بحثه الفلسفى.

- الالتزام بالثبات على المبدأ: وهو أن يناضل الفرد ويكافح حتى

يجعل أفكاره وعباراته التي يقولها في زمن معين تتفق مع تلك التي يقولها في زمن آخر لاحق للسابق، فهذا الأمر هام للمناقشة.. وهذا المبدأ يعني أن الطفل إذا أثار اعتراضاً معيناً على واحد من زملائه في الفصل، فإنه يجب أن تكون لديه الرغبة والقدرة على أن يطبق هذا الاعتراض على نفسه، وهذا الأمر هام لفلسفة الفيلسوف وللنشاط الفلسفي للطفل.

- الالتزام بشمولية التفكير: فيكون تفكير الطفل شاملاً وأن يقوم بتطبيق المبادئ التي لديه على كل جوانب العمل، فلا توجد أمور عظيمة يمكن أن تعوق الاتجاه نحو التفكير الناقد الشامل، فالرغبة تكون قائمة في ضرورة فحص كل شيء وكل نقطة يمكن أن تثار في البحث، وهذا الأمر هام وضروري لفلسفة الفيلسوف وللنشاط الفلسفي للطفل.

- الالتزام باحترام كل فرد في المناقشة وذلك باعتبار أن الفرد الواحد يُعد مصدراً حتمياً للمعلومات، وهذا يعني ضرورة أن يعتقد الطفل بأن كل زميل له هو عضو مساو له في الجماعة حتى في حالة كراهية الطفل للزميل وهذا التعهد ضروري للفيلسوف في فلسفته.

هذا وإن الالتزامات السابقة تتفق كلها مع مقومات الاتجاه الفلسفي أو النظرة الفلسفية عند الفرد.

(٢) اكتساب المهارات الفلسفية:

فإذا كانت عملية التفكير ينبغي أن تأخذ مكانها في كل نقطة من نقاط المناقشة، فالمهم هو جعل الأطفال واعيين ومدرّكين بالعمليات التي يقومون بها، فعن طريق توجيه الأنظار نحو العمليات ذاتها يمكن أن نعين الطفل على أن يرى بعض المهارات التي لها أهميتها في المناقشة، كما نعينه على

تتمية هذه المهارات، فالأطفال سيرون أنه من المفيد لهم أن يصبحوا قادرين على توضيح وتحليل الموضوع المطروح للمناقشة وذلك بأن يميزوا بين جوانب الموضوع، كأن يميزوا بين المقدمة والنتيجة، ويميزوا بين البراهين الاستنتاجية والبراهين الاستقرائية، وأن يحددوا متى يكون البرهان جيداً، وأن يكونوا قادرين على إدراك الأخطاء الشائعة وأن يدركوا سبب خطئها وأن يكونوا قادرين على فهم الطرق التي تستخدم بها اللغة، وهذا وإن المهارات الفلسفية إنما هي أمر يتساوى مع الطريق الذي يحاول فيه الفيلسوف المبتدئ أن يُنمى ويحدد أدواته الفلسفية.

(٣) الوعي بالمسائل الفلسفية أو القضايا الفلسفية:

عند التعامل مع المسائل اليومية التي تدور في حياتنا اليومية فإن الطالب والطفل سرعان ما يجد نفسه منهمكاً بما يطلق عليه اسم مشكلات فلسفية ويقول *Lurking* إنه تحت سطح المسائل اليومية التي تدور في حياتنا اليومية نجد مسائل فلسفية رئيسية ونجد تساؤلات فلسفية رئيسية، فنجد مثلاً في قصة الملامى التي ذكرناها من قبل أن الطفل وقف في موقف أخذ يفكر فيه وهو تحديد ما إذا كان عليه أن يكذب أم لا، فالطفل فكر على أساس ما هو عدل بالنسبة له وما هو عدل بالنسبة للآخرين، وهذا يصل بنا إلى مشكلات فلسفية قديمة وهي ما العدل - ما الخير - ما السعادة، وعلى هذا فالطفل هنا قد انهمك في مشكلة فلسفية قديمة أثارها الفلاسفة من قبل.

وهكذا نجد أن الطفل في النقاط الثلاثة السابقة قد قام بعمل فلسفى.. يقوم به الفيلسوف على مستوى أكثر في العمق والدقة.. وهذا يُجيز لنا أن نطلق على عمل الطفل اسم العمل الفلسفى أو النشاط الفلسفى.

تاسعاً: علاقة هذه الدراسة بمجال البحث التربوى فى مصر:

إن ما يجده الطفل فى مصر لتعليم التفكير قليل.. فنحن نأخذ بنموذج العلم كنسق لتعليم التفكير وهو نموذج غير كافى لتعليم التفكير للأطفال، وقد عرضت الدراسة لأحد الأساليب التربوية التى ثبتت فعاليتها فى تربية الطفل والاهتمام بعقله، فالفلسفة التى انطلق منها - لييمان - فى دراسته تهدف إلى علاج عيوب التعليم الابتدائى وسد الفجوات بمناهجه، ونأمل أن يكون فى هذه الدراسة ما يعين على إصلاح التعليم فى المرحلة الأولى فى مصر، فاستخدام مثل هذه البرامج يؤدى إلى نتائج أكثر جدوى وأعظم قيمة مما نستخدمه اليوم فى مدارسنا من برامج لا تستثير تفكير الطفل ولا تتحدى عقله وتحرر مخيلته من قيود الأنشطة المدرسية التقليدية، فالدعوة إن لم تكن صريحة بضرورة تبنى هذا الاتجاه فى تعليم الطفل فى مدارسنا، فلا أقل من لفت أنظار القائمين بالتعليم الابتدائى إلى هذا الأسلوب التربوى الذى ثبتت فعاليته، فعلهم يجدون فيه ما يعينهم على إحداث التغيير المطلوب فى فلسفة التعليم لمواجهة متطلبات تحديات الفترة الزمنية التى نعيشها.

وتبقى الدعوة صريحة ومعلنة بضرورة تبنى هذا الاتجاه فى البحث التربوى فى مصر، فنحن فى أشد الحاجة للاهتمام البحثى بموضوع التفكير لنقل من الثغرات والصعوبات الموجودة فى نموذج العلم كنسق لتنمية التفكير، ونحن فى أمس الحاجة للاهتمام بموضوع التفكير لنحفز الطفل على القراءة الواعية الناقدة، ونحن فى أشد الحاجة لاتجاه القصة المستخدم فى مشروع الفلسفة للأطفال لنسد به نقصاً واضحاً فى مجال تدريس القصة فى صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، ونحن فى أشد الحاجة لما يثرى

القسم الثاني =

ثقافة الطفل المصرى ونُعينه على تكوين المعنى لكافة الخبرات والمواقف
التي يمر بها، ونحن أخيراً فى أشد الحاجة لموضوع التفكير لنصلح من حال
الشخصية المصرية التي وصمتها الأحداث والظروف المتقلبة التي مرت بها
البلاد بوصفات سيئة خرجت به عن طابعها العام المميز لها.

المراجع

- (1) Ammé, Bowery 2000: The use of Reading question, as a pedagogical tool: Fostering an interrogative, Narrative Approach to Phil, the American Phil. Association-Internet.
- (2) Ann, Lydial 1986: An investigation of the effects on Reading comprehension of teaching Ninth graders to become independent - summarizers of social studies Materials. Dissertations abstracts - Internet.
- (3) The American philosophical Association 2000: Statements on the profession the teaching Phil. Internet.
- (4) Barry. K., Beyer, 1991: What Phil offers to the teaching thinking - in Developing Minds, resource Book for theory thinking. Edited by Arthur Costa, Association for supervision and curriculum Development U.S.A.
- (5) Benjamins, bloom 1967: Taxonomy of Educational adjective, London, Book 1, Longman group ltd.
- (6) Cheek, Earlh and other 1983: Reading instruction through content teaching. Columbus, Ohio, Bell, Howell company.
- (7) Greenough, patric 2001: Reading and writing Analytic Phil, second semester, unit co - ordinator and instruction -Internet.
- (8) Jones, Fly 1991: Reading and thinking - in - Developing Minds, A Resource Book for teaching thinking. Edited by Arthurl. Costa, the Association for supervision and Curriculum Development.
- (9) Kenerling, Garth 2001: Teaching Phil. On the Internet, the American Philosophical education. Vol. 89-N2.
- (10) M, levensky 1971: Teaching and learning Phil in a classroom, Mate Phil Vol.3.
- (11) National Association of Education progress 1999: Reading Report card for the Nation and state U.S.A. Deport. Of education office of Educational Research.
- (12) Robert Harold 1988; A program for the integration of Reading and composition into the social studies curriculum in a selected junior High School, Dissertation Abstracts - Internet.

- (13) Stevenson, Leslie 1970: Applied Phil, Meta Phil - Vol.3 N3.
- (14) Lipman, Matthew: on childrens philosophical style, Metaphil. Journal
= Vol. 20 N 6-7-1990 - p.40.
- (15) Gazzard, Ann: Some More ideas about the relation between Phil. for children and self Esteem, Thinking, the journal of philosophy for children Vol. 9 N1-1995, p.32.
- (16) Lipman, Mathew: on childrens philosophical style, op.cit. p.40.
- (17) Lago, Carlos, Juan: the community of inquiry and the Development of Sef-Esteem, Thinking: the Journal of Philosophy for Children, Vol.9-N1 1995, p.40.
- (18) Pritchard, S. Michael: on Becoming A moral agent: From Arsisatle to Harry stattlemeier, thinking: the journal of Phil. for children Vol.9-N4, 1995. p. 16.
- (19) Lipman, Mathew: on childrens philosophical style, op.cit. p. 40.
- (20) Ekkehard, Martens: Phil. for children and Continental Phil., Thiking Journal: Vol.9-N2-1992, p. 35.
- (21) Ekkehard, Martens: Phil. for children and continental Phil. op.cit. p. 35.
- (22) Sasseville, Michel: International council of philosophical inquiry with children, papers presented in March 1998 to a Unesco meeting on the state of International cooperation in Phil. for Children, 1998.
- (23) Sasseville, Michel: International council of philosophical inquiry with children, papers presented in March 1998 to a Unesco meeting on the state of International cooperation in Phil. for Children, 1998.
- (24) Lipman Matltew: Phil. for children Meta Phil. Journal Vol.7 - N1-1976, p.33.
- (25) Matthew, Gareth, B.: Phil. and Children's literature, Meta Phil. Journal Vol. 7 N1, 1976, p.40.
- (26) Lipman Matthew: Phil. for children, op.cit. p. 33.
- (27) Lipman, Matthew: on childrens philosophical style, op.cit. p.40.
- (28) Lipman, Matthew and Other: Phil. and the Young child, the

- institute for the advancement of Phil. for children 1990.
- (29) Lipman, Matthew, and Others: Philosophy in the classroom, Upper Montclair, N.J. Institute for the Advancement of Phil. for Children 1977, U.S.A. p. 60.
- (30) Ming-Hon, Chen: the role of stories in a community of inquiry, thinking journal vol. 9 N1-1995, p. 30.
- (31) Lipman, Matthew, and Others: Phil. in the Classroom, op.cit.
- (32) Jen-Y-Teng: Logic and the Young Child, Thinking Journal Vol.9, N1. 1995, p. 40.
- (33) Hatcher, L. donald: when poets teach critical thinking, thinking joimial Vol.9 - N1-1995, p.40.
- (34) Meyer-Colab, Zofia: The foundation of the ability to reach conclusions, thinking journal vol. 8 N2 1994, p.43.
- (35) Ming-Hon-Chen: The role of stories in a community of inquiry: op.cit, p. 30.
- (36) Lipman, Matthew, and Others: Phil. inthe Classroom, op.cit. p.60.
- (37) Lipman, Matthew, and Others: Phil. in the Classroom op.cit. p.60.
- (٣٨) كمال نجيب: تدريس الفلسفة للأطفال - دراسة تقويمية - مجلة كلية التربية - الإسكندرية ١٩٨٨ ص ٢٠٥.
- (٣٩) كمال نجيب: المرجع السابق ص ٢٠٥.
- (40) Velasco, A, Monica: Talking, Thinking Journal vol. 9 - N1 1995 p.36.
- (41) Nicol, David: An Evaluation of the Lipman project in English comprehensive school, thinking journal vol.9, N1, 1995, p.280.
- (٤٢) كمال نجيب: مرجع سابق ص ٢٠٥.
- (43) Bynum, Terrell: What is Phil. for children ? An introduction Meta phil. Journal, Vol. 7-N1-1976, p. 64.
- (44) Lipman, Matthew: Harry stattlemeuer's discovery, institute for the advancement of Phil. for Children. N.I, 1974.

- (٤٥) كمال نجيب: مرجع سابق.
- (46) Lipman, Matthew: Lisa, institute for the advancement of Phil. for children, N.J 1976.
- (47) Lipman, Matthew: Suki, institute for the advancement of Phil. for children, N.J. 1976.
- (48) Lipman, Matthew: Mark, institute for the advancement of Phil. for children. N.J. 1980.
- (49) Lipman, Matthew: Pixe, institute for the advancement of Phil. for children. N.J. 1981.
- (50) Hamrick, William: Phenomenology and the Phil. for children program. Thinking Journal Vol.10-N2 1995, p.40.
- (51) Pritchard, S. Michael: op.cit. p. 16.
- (52) Velasco, A. Monica: op. cit. p.
- (53) Woolcock, Peter: The disagreements approach to inservicing Phil. for children. Thinking journal Vol.10-N2-1995, p.60.
- (54) Lipman, Matthew: Phil. for children, Metaphil. Journal op.cit.
- (55) Cunnings, P. Nancy: A study of Phil. as a teaching methodology in the elementary school, improving the logical skills of fifth graders, thinking journal, Vol.1-N3-4, 1979.
- (56) Evans, Clyde: Phil. with children: some experience and some reflection, meta phil. Journal Vol.7, N1-1976.
- (٥٧) كمال نجيب: مرجع سابق.
- (٥٨) كمال نجيب: مرجع سابق.
- (٥٩) سعاد محمد فتحى محمود: تدريس الفلسفة للأطفال فى المدرسة الأمريكية - مجلة دراسة تربوية - المجلد الخامس الجزء ٢٤ - ١٩٩٠.
- (٦٠) أحمد حسين اللقانى، على الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس ١٩٩٦، القاهرة، عالم الكتب، ص ٣٨.
- (٦١) كمال نجيب: مرجع سابق.
- (62) Ming-Hon-Chen: The role of stories in a community of inquiry, thinking = journal Vol. 9, N1-1995, p. 30.
- (63) Ming-Hon-Chen: op.cit.

- (64) Chiing-Ching Chao: The Design, use and evaluation philosophical stories for children. Thinking Journal, V.9. N.2-1995, p.40.
- (65) Melville E. Mary: William James and the nature of thinking, A Framework for Elfie, Thinking Journal Vol. 9-N2-1995, p.30.
- (66) M.J. Goles and Other: Teaching thinking: A survey of programs in education Vol. 9-N2-F995, p. 60.
- (67) Sprod-Tim: Philosophy for children. Federation of australasian Phil. for children Associations 1999.
- (68) Thomason, Neil: Small is Beautiful: Socrates phiosophized one on one, Thinkinbg Journal Vol.9-N1-1995, p.80.
- (69) Sasseville, Michel: International council of philosophical inqyiry with children, op.cit. 1998.
- (70) Nicol, David: An evaluation of the lipman project in english comprehensive school, op.cit.
- (71) Meehan, A.Kenneth: Evaluation of phil. for childrens project in Hawaii, thinking journal, Vol.8, N4-1995.
- (72) Slade, Christine; Logic in the international elementary school, thinking Jornal Vol.8 N4, 1995.

الفهرس

تقديم ٥

القسم الأول: اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة

مقدمة ٩

المحور الأول: الاهتمام بوظيفية المناهج في تدريس الفلسفة ١١

٣- الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة ١٣

٢- تدريس الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة ١٦

٣- التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة ٢١

٤- المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة ٢٦

٥- القراءة في المحتوى كأساس لوضع مناهج الفلسفة ٢٧

٦- الأخلاق والقيم كأساس لوضع مناهج الفلسفة ٣٠

٧- الفلسفة العلمية كأساس لوضع مناهج الفلسفة ٣٢

تدريس الفلسفة في بعض الدول ٣٤

المحور الثاني: الاهتمام بإعداد وتنظيم المحتوى وطرائق التدريس

وعمليات التقويم ٣٨

المحور الثالث: الاهتمام بدور المعلم في إعداد وتنفيذ المناهج الفلسفية ٥١

المراجع ٥٤

التربية الفلسفية وتكوين الروح الفلسفية

مقدمة ٦٣

منهج الدراسة: ماهية الروح الفلسفية وأهم مميزاتها ٦٥

الواجبات المفروضة من التربية الفلسفية على الطالبة المعلمة حيال عملية
تكوين الروح الفلسفية:

- أ) الموقف من المحتوى التعليمي الفلسفي ٧٩
ب) الموقف من المجتمع ٨٣
ج) الموقف من الذات ٩٢
المراجع ٩٦

القسم الثاني: تدريس الفلسفة للأطفال

- أهمية الدراسة والحاجة إليها ١٠١
أولا: بداية التفكير في فكرة تدريس الفلسفة للأطفال ١١٦
ثانيا: متى وكيف يمكن تعليم التفكير للأطفال ١٢٠
ثالثا: ما الشكل الذى ينبغى أن نقدم به مادة المنطق للطفل فى الصف
الخامس الابتدائى؟ ١٢٢
رابعا: ما غايات وأهداف تدريس الفلسفة للأطفال ١٢٥
خامسا: البرامج الأولية التى أعدت لتدريس الفلسفة للطفل ١٣٣
سادسا: بعض الدراسات البحثية التى أجريت فى هذا الموضوع ١٤٥
سابعا: الاتجاهات الحديثة فى برامج تدريس الفلسفة للأطفال ١٥١
ثامنا: ما علاقة الفلسفة بفكرة لييمان؟ ١٧٩
تاسعا: علاقة هذه الدراسة بمجال البحث التربوى فى مصر ١٨٣
المراجع ١٨٥

هذا الكتاب

يعرض لبعض الاتجاهات الحديثة في وضع مناهج الفلسفة وقد ضم المصادر الآتية:

- ١- الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٢- الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٣- التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٤- المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٥- القراءة في المختلوي كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٦- الأخلاق والقيم كأساس لوضع مناهج الفلسفة.
- ٧- الفلسفة العلمية كأساس لوضع مناهج الفلسفة.

كما يتناول الكتاب عرضاً بالتفصيل لفكرة تدريس الفلسفة للأطفال كما ظهرت في أمريكا وبعض الدول الأوروبية.

وإلى أمل أن يجد القارئ بوضع مناهج الفلسفة في بلادنا في هذا الكتاب ما يعينهم على تصحيح النظرة إلى مناهج الفلسفة في مصر. كما أمل من هذا الكتاب كشف الضوء عن أهم الأساليب التربوية التي ثبت فعاليتها في تربية الطفل والاهتمام بعقله ووجدانه وسلوكه لعل المهتمين بأمور التعليم الابتدائي يجدون فيها ما يعينهم على إحداث التغيير المطلوب في فلسفة التعليم في المرحلة الحاضرة التي نعيشها.

صدر أيضاً للنشر

- © مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم
 - © نموذج مستقبلي لمنهج التربية المدنية في المدرسة الثانوية
 - © نهاية العلم "فلسفة البحث في العلوم الطبيعية والاجتماع تربوية"
 - حل لأزمة المنهج في القرن الواحد والعشرين
- أ. د. عبد الله
د. عزة فتحي
محمد كتش

إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع

١٢ ش حسين كامل سليم - شقة (٢) - هليوبوليس غرب - مصر الجديدة - القاهرة
ت : ٤١٧٢٧٤٩ - فاكس : ٤١٧٢٧٤٩ - ص.ب : ٥٦٦٢ - رمز بريدي ١١٧٧١

